378
1-68
Рук. п-ра
Инв. 54168

1941

1913 г.
Центральная библіотека при Комиссіи
по народному образованію въ С.-П.Б.
№

Включено
в
каталог

91

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

12009

В. Голубевъ.

1913 г.
Центральная библіотека при Комиссіи по народному образованію въ СПБ.
№

ИЗЪ МЕТОДИКИ РОДНОГО ЯЗЫКА.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНІЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХЪ ПРОИЗВЕДЕНІЙ

въ высшей начальной школѣ, въ духовныхъ и двухклассныхъ училищахъ, также въ низшихъ классахъ средней школы.

1913 г.
Центральная библіотека при Комиссіи по народному образованію въ СПБ.
№ 12009

1. Типы уроковъ объяснительнаго чтенія.
2. Внѣклассное чтеніе.
3. Классная хрестоматія.
4. Письменныя работы въ связи съ чтеніемъ.

Цѣна 1 рубль.

ПРОВЕРЕНО

КІЕВЪ.
Типографія Товарищества И. Н. Кушнеревъ и К°.
Караваевская ул., д. № 5.
1913.

1913 г.

372
Г62
рцее. 83.

В. Голубевъ.

1913 г.
Центральная библіотека при Комиссіи по народному образованію въ СПБ.
№ 12009

Проверено 1965 г.

ПРОВЕРЕНО 1939 г.

Р 9.87

1953

ИЗЪ МЕТОДИКИ РОДНОГО ЯЗЫКА.

ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНІЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХЪ ПРОИЗВЕДЕНІЙ

въ высшей начальной школѣ, въ духовныхъ и двухклассныхъ училищахъ, также въ низшихъ классахъ средней школы.

1. Типы уроковъ объяснительнаго чтенія.
2. Внѣклассное чтеніе.
3. Классная хрестоматія.
4. Письменныя работы въ связи съ чтеніемъ.

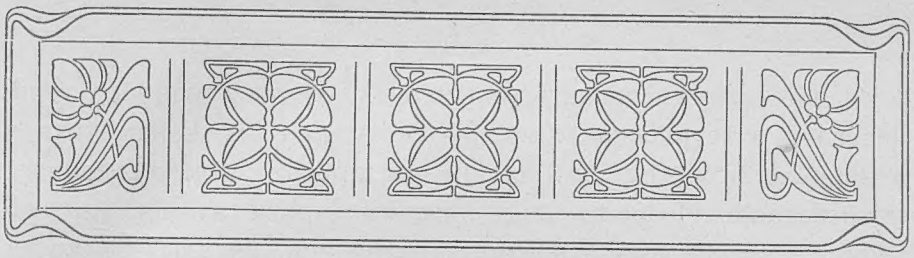
Инв. № 54768

Цѣна 1 рубль.

СПЕЦФОНД

КІЕВЪ.
Типографія Товарищества И. Н. Кушнеревъ и К°.
Караваевская ул., д. № 5.
1913.

37
107



Въ первой части нашей работы [1]) мы указали на задачи и общій методъ объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній.

Разсмотрѣніе психологіи художественнаго творчества и эстетическаго воспріятія привело насъ къ слѣдующимъ основнымъ положеніямъ.

1. Для пониманія художественнаго произведенія необходимо повторить творческій путь, пройденный поэтомъ. Это путь индукціи—отъ образа къ идеѣ.

2. Это повтореніе никогда не можетъ быть полнымъ и точнымъ: оба процесса—творчества и пониманія—не могутъ совпадать во всѣхъ точкахъ. Процессъ поэтической иллюзіи и поэтическаго внушенія совершается въ сознаніи подъ разными углами преломленія. „Писателя всегда создаетъ читатель“ (Айхенвальдъ). „Внѣ субъективныхъ впечатлѣній литература, какъ и вообще искусство, не существуетъ“ (Айхенвальдъ).

3. „Старый“ логическій путь чтенія художественныхъ произведеній долженъ уступить мѣсто новому пути, на которомъ „душа поэта окажется съ душой его (читателя) въ сношеньи“ (Баратынскій). Художественное произведеніе не силлогизмъ, а „діалогъ впечатлѣній“—діалогъ писателя и читателя. „Въ рукахъ поэта находится лишь смычекъ; наша душа—скрипка, издающая звуки“ (Оскаръ Уайльдъ).

---

[1]) „Ежегодникъ Глух. Учит. Института“ 1912 г. и отд. изд. („Объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній“. Кіевъ. 1912 г.).

Экскурсъ въ область психологіи художественнаго творчества и эстетическаго воспріятія помогъ намъ намѣтить и основные моменты въ чтеніи—воспріятіи художественнаго произведенія. Имѣя въ виду классные уроки чтенія, мы указали на необходимость предварительной бесѣды въ урокѣ чтенія, выразительнаго чтенія учителя; мы указали на общій характеръ объяснительной бесѣды и пересказа, указали также и на нѣкоторые техническіе пріемы чтенія. Мы пришли къ мысли, что знаки — символы поэтическаго произведенія (слова) способны дѣйствовать лишь на того, кто знаетъ ихъ значеніе, а значеніе ихъ открывается лишь при общей суммѣ впечатлѣній произведенія на нашу душу: произведеніе нужно читать цѣликомъ, а слова—цѣнить, какъ краски цѣлой картины, какъ свѣто-тѣни въ живописи.

Говоря такъ, мы выходили изъ самаго существа художественнаго произведенія. Но существо художественнаго произведенія предполагаетъ, мы сказали, и свободное, субъективное отношеніе къ нему. Есть цѣлая „исторія пониманія" Пушкина,—такую же исторію знаетъ и каждое отдѣльное художественное произведеніе. Можетъ ли быть даже рѣчь о какихъ-либо техническихъ пріемахъ при чтеніи художественныхъ произведеній? Мы не видимъ здѣсь противорѣчія: указывая на свободное пониманіе произведенія, мы остаемся при мысли о необходимости извѣстныхъ техническихъ (=методическихъ) пріемовъ при чтеніи. И вотъ почему. Свободно понять произведеніе значитъ творчески понять, пережить его. Это предполагаетъ свободное отношеніе къ произведенію какъ ученика, такъ и учителя. Но вмѣстѣ съ тѣмъ эта свобода налагаетъ на того и другого извѣстныя обязанности, а обязанность есть и необходимость. Нельзя рѣшать задачу или ребусъ, предварительно справившись съ отвѣтомъ: такъ—въ ариѳметикѣ, такъ—и на урокѣ объяснительнаго чтенія: нельзя идти отъ идеи къ образу. Это основное положеніе. Другое: нельзя читать произведенія, такъ или иначе не будучи къ нему приготовленнымъ. Третье—нельзя понять, „эстетически воспринять" произведенія (см. I ч., гл. II), не подумавши надъ нимъ, не объяснивши себѣ всего, что въ немъ непонятно.

Отъ руководителя чтеніемъ всегда зависитъ дать необходимыя условія для пониманія произведенія, или не считаться съ ними вовсе или въ малой мѣрѣ. Вмѣстѣ съ этимъ безусловно вѣрно и то, что знанія этихъ необходимыхъ условій для учителя недостаточно. Для этого нужно еще многое, чего не можетъ дать методика, что зависитъ отъ *личности учителя*. Первое, что необходимо учителю для надлежащаго веденія объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній, это—наличность художественнаго вкуса, эстетическаго чутья, умѣнья разбираться въ произведеніяхъ поэзіи, умѣнья выразительно читать ихъ. А для этого 2) необходимо извѣстное „образованіе“ въ этой области, знаніе законовъ построенія произведеній поэзіи, знакомство съ личностью писателя; 3) на высшихъ ступеняхъ преподаванія, при веденіи, напр., литературныхъ бесѣдъ нужно широкое знакомство съ литературой—не только теоретическое, но и историческое. А самое главное—нужно творчество учителя, его „вдохновенность“ на урокахъ чтенія: учитель долженъ увлекать дѣтей за поэтомъ, указывать всѣ тропы, по которымъ можно идти къ цѣли. Свобода учителя въ дѣлѣ искусства, какимъ является преподаваніе, необходима, но вмѣстѣ съ тѣмъ нужно помнить, что „у свободы нѣтъ худшаго врага, чѣмъ анархизмъ“ (Паульсенъ).

Такой же творческой—активной работой должна быть, при объяснительномъ чтеніи и работа ученика: нужно только создать для нея подходящія условія.

Въ настоящей работѣ мы хотимъ намѣтить основные типы уроковъ объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній. Цѣль нашей работы—облегчить учителю пути въ той трудной области, которая называется объяснительнымъ чтеніемъ. Цѣня творческую свободу учителя на урокахъ чтенія, мы не намѣрены замкнуть ее въ опредѣленныя неизмѣнныя рамки: мы идемъ только на помощь. И въ работѣ своей мы дадимъ не *образцовые* уроки чтенія, а лишь типичные *образцы* уроковъ.

Эти типы уроковъ обычно намѣчаются въ нашихъ методикахъ съ точки зрѣнія двухъ принциповъ. Во-первыхъ, съ

точки зрѣнія доступности произведеній дѣтямъ, т. е. въ зависимости отъ ихъ возраста. Въ этомъ случаѣ обычно намѣчаются извѣстные концентры и ступени въ объяснительномъ чтеніи, напр., учебными планами занятій по русскому языку. Для начальной школы эти ступени подробно намѣчались Барановымъ, Бунаковымъ, Тихомировымъ и др. Для городскихъ училищъ подобныя ступени намѣчены ихъ программой и съ нѣкоторыми измѣненіями, напр., Костинымъ [1]), Самсоновымъ, Душечкинымъ [2]).

Познакомимся для примѣра съ планомъ веденія объяснительнаго чтенія, предлагаемымъ Костинымъ. Различая въ каждомъ художественномъ произведеніи внѣшнюю и внутреннюю стороны, Костинъ полагаетъ преимущественное изученіе первой начать съ третьяго отдѣленія городскихъ училищъ (или съ перваго класса высшей начальной школы) и закончить въ пятомъ отдѣленіи (въ третьемъ классѣ), при чемъ въ третьемъ отдѣленіи—обратить вниманіе на лексическую сторону произведеній (въ курсѣ грамматики этому изученію соотвѣтствуетъ изученіе этимологіи), въ четвертомъ—на стилистическую (въ (въ грамматикѣ—синтаксисъ), въ пятомъ— на логическую (въ соотвѣтствіи съ курсомъ теоріи словесности); въ шестомъ отдѣленіи (въ четвертомъ классѣ) художественныя произведенія разсматриваются со стороны внутренней—со стороны мыслей, идей и чувствъ писателя (въ связи съ „курсомъ литературы“=исторіи литературы) на основѣ „психико-біографическихъ свѣдѣній“ и свѣдѣній объ условіяхъ общественно-исторической жизни. Оцѣнка произведенія на этой ступени дѣлается съ точки зрѣнія внутренняго „паѳоса“ произведенія, а подборъ произведеній долженъ базироваться на исторической основѣ. Принимая во вниманіе возрастъ дѣтей, обычно и матеріалъ для чтенія распредѣляютъ по степени его легкости, доступности по содержанію. Мы имѣемъ такой подборъ литературнаго матеріала въ многочисленныхъ хрестоматіяхъ, построенныхъ на психологическихъ принципахъ.

[1]) Русскій языкъ на второй ступени обученія. М. 1912 г.

[2]) Труды перваго всероссійскаго съѣзда учителей городскихъ по положенію 1872 г. училищъ. Спб. 1910 г. (Т. 2, ч. 1, стр. 169—177 и 188—201).

Итакъ, объяснительное чтеніе возможно поставить въ зависимость отъ подбора матеріала и точки зрѣнія на художественное произведеніе—лексической, стилистической, логической, „литературной". Вмѣстѣ съ тѣмъ въ *пріемахъ* объясненій съ этой точки зрѣнія можно намѣтить путь отъ многочисленныхъ объясненій на самой первой ступени до самостоятельныхъ вопросовъ учениковъ учителю—на послѣдней (см., напр., методику А. Попова, стр. 103—106).

Но несомнѣнно, что подборъ литературнаго матеріала (въ зависимости отъ возраста дѣтей) не обусловливаетъ самъ по себѣ какихъ-либо типичныхъ пріемовъ объясненій, равно какъ и постепенное уменьшеніе объясненій до иниціативы вопросовъ со стороны учащихся говоритъ только о двухъ путяхъ чтенія произведеній—болѣе пассивнаго со стороны учениковъ вначалѣ и болѣе активнаго—въ концѣ. Что касается точекъ зрѣнія на объяснительное чтеніе, намѣчаемыхъ учебными планами,—въ частности, указаннымъ планомъ Костина,—то не рѣшая вопроса о *пріемахъ* чтенія, онѣ говорятъ лишь о разныхъ сторонахъ этого чтенія, на которыя слѣдуетъ обращать вниманіе въ тотъ или иной періодъ обученія языку. По существу же, напр., уже въ третьемъ отдѣленіи вы будете дѣлать разборы не только лексическіе, но и стилистическіе и логическіе надъ однимъ и тѣмъ же произведеніемъ; разборы „литературные" могутъ отойти дальше, къ концу курса, но, при правильно организованномъ внѣклассномъ чтеніи, эти разборы также возможны и въ младшихъ классахъ. Мы, напр., не можемъ представить себѣ одинъ лексическій разборъ хотя бы какой-нибудь басни Крылова, или одинъ стилистическій: можно говорить лишь о преимущественномъ вниманіи къ той или другой сторонѣ чтенія. Пріемы чтенія опредѣляются самымъ существомъ читаемаго произведенія: они зависятъ отъ того, читается басня, или лирическое, напр., произведеніе. Пріемы чтенія, дальше, опредѣляются тѣми цѣлями, какія вы ставите уроку, т. е. вы можете, напр., поставить цѣлью чтенія басни—выяснить родъ и видъ этого поэтическаго произведенія, можете избрать эту басню въ качествѣ упражненія въ выразительномъ чтеніи: въ послѣднемъ случаѣ вы выясните

содержаніе ея и необходимо сдѣлаете стилистическій разборъ (Костинъ поэтому не безъ основаній ставитъ обученіе выразительному чтенію въ связь съ стилистическими разборами): вы можете поставить цѣлью урока—„пересказъ“, и сдѣлаете логическій разборъ; наконецъ, при объясненіи художественнаго произведенія возможны такіе пріемы, которые дадутъ уроку своеобразную типичную окраску (напр., уроки съ рисованіемъ и т. п.). Не имѣя въ виду возражать Костину, мы, приведя его планъ, хотѣли лишь указать, что типичные пріемы въ объяснительномъ чтеніи всегда одни и тѣ же, на какой бы ступени объяснительное чтеніе ни велось: басня читается какъ басня, баллада—какъ баллада...

Нѣкоторые, указывая типичные пріемы объяснительнаго чтенія, ставятъ ихъ въ связь съ содержаніемъ произведенія. По нашему мнѣнію, это заблужденіе... Впрочемъ, укажемъ сначала ту классификацію типовъ уроковъ, какую даютъ наши методисты „въ зависимости отъ содержанія произведеній“.

У Тихомирова [1]) въ отдѣлѣ—„Особенности чтенія въ зависимости отъ содержанія статей“ изъ художественныхъ произведеній выдѣлены: 1) художественныя описанія и повѣствованія, 2) нравоучительныя статьи, 3) сказки. Въ первомъ отдѣлѣ въ качествѣ примѣра указанъ„ Зимній вечеръ“ Пушкина, стихотвореніе, въ которомъ довольно сильно проявляется *чувство* автора (стр. 119—120); въ качествѣ примѣра повѣствованія указанъ „Камень“ Л. Толстого—разсказъ по существу *нравоучительный*. Во второмъ отдѣлѣ указаны басни, которыя, по Тихомирову, какъ и всякія нравоучительныя статьи, „*учатъ* нравственности, сообщаютъ дѣтямъ нравственныя *понятія и идеи*, даютъ *знанія* нравственныя“ (стр. 126. Курсивъ Тихомирова). Здѣсь же указаны статьи: „Чувство боли сильнѣе страха“, „Наказанный лакомка“... У Раевскаго [2]) въ главѣ „Объяснительное чтеніе въ зависимости отъ содержанія читаемыхъ статей“ намѣчены: 1) поучительныя статьи 2) басни, 3) сказки, 4) стихотворенія (?). Дѣленіе также искус-

[1]) Д. Тихомировъ. „Чему и какъ учить на урокахъ родного языка въ начальной школѣ“. Изд. 5-е. М. 1897 г.

[2]) Н. Раевскій. „Бесѣды по методикѣ русскаго языка“. М. 1910 г.

ственное и неполное. Обзоръ данъ всего на трехъ страницахъ. У Климентова [1]) указаны „примѣрные образцы уроковъ объяснительнаго чтенія“ — лирическихъ произведеній, описательныхъ, повѣствовательныхъ (для пересказа) (122—134 стр.). Въ методикѣ А. Попова [2]) указаны особенности объяснительнаго чтенія въ зависимости отъ содержанія — для статей 1) дѣловыхъ и популярныхъ и 2) статей художественныхъ: a) сказокъ и былинъ, в) нравоучительныхъ статей и басенъ, c) реально-бытовыхъ разсказовъ и d) лирическихъ произведеній (стр. 109—115). А. Поповъ далъ собственно схему, заимствованную имъ у А. Воскресенскаго: въ методикѣ послѣдняго [3]) намѣчены статьи научныя и „собственно литературныя“: изъ послѣднихъ онъ выдѣляетъ: а) сказки и былины, б) басни, в) нравоучительную литературу, г) лирическія произведенія. Укажемъ для примѣра также на книжку Г. Шелепина [4]); въ ней Шелепинъ даетъ образцы и „методическія разъясненія пріемовъ объяснительнаго чтенія“ статей научныхъ и литературныхъ, среди которыхъ отмѣчаетъ: а) художественныя описанія и б) нравоучительныя статьи.

Изъ всѣхъ указанныхъ руководствъ наиболѣе полную и выдержанную классификацію даютъ Воскресенскій и Поповъ. Въ другихъ руководствахъ мы видимъ неполноту классификаціи, искусственность (какія, напр., можно подыскать основанія для классификаціи Шелепина?), отсутствіе сознательнаго принципа при классификаціи (почему всѣ указанные методисты, за исключеніемъ Воскресенскаго, говорятъ о зависимости пріемовъ чтенія отъ *содержанія* произведеній, тогда какъ различаютъ или формы произведеній или отдѣльные элементы сочиненій?).

Съ другой стороны, что значитъ „содержаніе произведенія“? Если говорить о содержаніи произведеній, то слѣдуетъ различать произведенія религіозныя, моральныя, исто-

[1]) Климентовъ. Методика преподаванія родного языка. Изд. 2-е. Одесса. 1911 г.

[2]) А. Поповъ. Методика русскаго языка М. 1912 г. Изд. 2-е.

[3]) Воскресенскій. О преподаваніи русскаго языка въ начальныхъ училищахъ. Изд 3-е. Спб. 1908 г.

[4]) Шелепинъ. Пріемы объяснительнаго чтенія статей въ зависимости отъ содержанія статей. Изд. 2-е. Вильна 1910 г.

рическія, географическія и т. п. Такъ и говорятъ обыкновенно: произведенія съ религіознымъ содержаніемъ, съ историческимъ... Произведенія эти могутъ быть поэтическими и прозаическими (напр., Полтавскій бой въ исторіи и въ поэмѣ „Полтава", описаніе горъ Кавказа въ географіи и у Пушкина). Въ свою очередь съ внѣшней стороны, со стороны формы, произведеніе можетъ быть поэмой (напр., „Полтава" Пушкина—поэма), повѣстью (есть историческія повѣсти) и т. п. Историческое событіе можетъ быть изложено въ лѣтописи, въ мемуарахъ... Личность Петра Великаго можетъ быть темой ораторской рѣчи (напр., рѣчь С. Соловьева на 200-лѣтній юбилей Петра Великаго). Одно и то же событіе можетъ быть предметомъ эпоса, драмы, лирики. Наконецъ, въ каждомъ произведеніи (поэтическомъ или прозаическомъ—безразлично) можно намѣтить элементы описанія, повѣствованія, разсужденія. Бородинскій бой можно описывать („Бородино" Лермонтова), о немъ можно повѣствовать, о немъ можно разсуждать. У Л. Толстого вы найдете и описаніе боя, и повѣствованіе о немъ и разсужденіе; то же вы найдете въ прозѣ у любого историка.

Мы уже отмѣтили въ прежней нашей работѣ положеніе, что нельзя читать и объяснять одинаково поэтическія и прозаическія произведенія. Какъ читать сочиненія прозаическія (дѣловыя статьи, историческія и т. п.)—вопросъ, который не входитъ въ нашу задачу. Какъ читать поэтическія произведенія, мы уже говорили. Въ настоящій разъ мы намѣрены намѣтить основные типы уроковъ объяснительнаго чтенія поэтическихъ произведеній, и въ основу классификаціи этихъ уроковъ мы положимъ прежній принципъ: будемъ исходить изъ существа поэтическаго произведенія. Въ этомъ отношеніи мы должны принять во вниманіе тѣ цѣли, какія преслѣдуетъ поэтъ въ каждомъ произведеніи. На этомъ основаніи мы будемъ различать двѣ большихъ группы произведеній: произведенія образной поэзіи и произведенія лирическія. Какими средствами осуществляетъ поэтъ свою задачу въ томъ и другомъ случаѣ? рѣшеніе этого вопроса должно привести и насъ къ двумъ путямъ, которыми мы должны пойти, чтобъ не

сбиться съ дороги, а слѣдовать *за* поэтомъ... Тотъ и другой родъ поэзіи имѣетъ свои формы—виды. Образъ или чувство поэта передается намъ въ формѣ, которую онъ небезразлично избираетъ для себя. И мы не должны остаться безразличными по отношенію къ ней. Это положеніе подскажетъ намъ новые выводы. При чтеніи произведенія методика и опытъ предоставятъ намъ на выборъ пріемы, которымъ мы должны дать извѣстную цѣну (принимая во вниманіе тотъ матеріалъ, который данъ намъ для чтенія, т. е. исключительно художественныя произведенія). Наконецъ, мы можемъ поставить чтенію художественныхъ произведеній тѣ или иныя цѣли съ точки зрѣнія учебнаго плана занятій по родному языку.

Типы уроковъ объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній.

Цѣли и пріемы объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній разнообразятся прежде всего въ зависимости отъ самаго характера и рода художественнаго произведенія. Въ этомъ отношеніи нужно различать образную поэзію и лирическую. Отмѣтимъ кратко особенности той и другой. Скажемъ сначала о лирической поэзіи.

Есть различіе *въ природѣ* того и другого творчества, а отсюда—и въ воспріятіи его результатовъ читателемъ. Если въ основѣ образнаго творчества лежитъ образъ, создаваемый поэтомъ, какъ выраженіе его *представленій* о дѣйсвительности, то въ основѣ творчества лирическаго лежитъ эмоція поэта, какъ выраженіе его переживаній, *настроеній*. Образное творчество содержаніе для себя беретъ изъ міра внѣшняго, лирическое творчество изъ міра внутренняго. Созданный поэтомъ образъ *изображаетъ* внѣшній міръ, а лирическое произведеніе *выражаетъ* душевныя событія міра внутренняго. Это постоянная тема лирики, хотя бы для своего выраженія она пользовалась, какъ средствомъ, событіями міра внѣшняго: послѣднія лирика воспринимаетъ подъ угломъ „внутренняго

зрѣнія"; и образъ и лирика стремятся къ истинѣ, но для лирики эта истина всегда грустная, тяжелая, радостная и т. д. Выражая свои переживанія, поэтъ-лирикъ выражаетъ ихъ въ воспоминаніи, но въ своемъ творчествѣ онъ можетъ дать и настоящее чувство, только это чувство будетъ отличаться отъ чувства натуральнаго; оно сложнѣе его [1]). Вотъ признаніе Сюлли-Прудома. „Будучи студентомъ, я былъ влюбленъ, но оказался обманутымъ... Я простилъ обиду, тѣмъ болѣе, что больше всего было задѣто мое тщеславіе. Чувство злобы и любовь давно исчезли. Если при такихъ условіяхъ я воспроизвожу воспоминаніе объ этомъ, то я съ самаго начала замѣчаю, что теперь мнѣ чужды тѣ чувства, о которыхъ я припоминаю, но вскорѣ я начинаю чувствовать, что они мнѣ чужды до тѣхъ поръ, пока мои воспоминанія носятъ неопредѣленный характеръ. Какъ только они принимаютъ болѣе отчетливый образъ, они теряютъ для меня характеръ воспоминанія, и я съ удивленіемъ чувствую возобновленіе въ себѣ проявленій юношеской страсти и гнѣвной ревности. Вотъ такого рода воспроизведеніе даетъ мнѣ возможность исправлять стихи, написанные подъ впечатлѣніемъ такого ничтожнаго и столь давно случившагося событія"... Переживая чувства страсти и ревности, Сюлли-Прудомъ переживалъ ихъ въ „психической гармоніи", нашедшей выраженіе въ музыкальномъ стихѣ—въ ритмической рѣчи: ревность не причиняла поэтому боли: „онъ страдалъ не страдая". Цѣль поэта-лирика—утолить свою душу, дать исходъ чувству; не даромъ Жуковскій и Гоголь говорили, что поэзія примиряетъ насъ съ жизнью. „Когда поплачешь, или разскажешь кому-нибудь о горѣ, легче становится" (обычная психологія). Въ области религіознаго чувства утоляютъ душу слова молитвы.

Форма въ лирикѣ имѣетъ большую цѣнность, нося въ себѣ часть ея содержанія. Въ этомъ пунктѣ глубокое родство

[1]) См. О. Куликовскій. Вопросы теоріи и психологіи творчества. Изд. 2-е. т. I, 8.

ея съ музыкой и разительное отличіе отъ поэзіи образной. Образное творчество идетъ въ направленіи наибольшаго развитія образовъ въ смыслѣ ихъ ясности, опредѣленности, точности, типичности, широты захвата, глубины возбужденныхъ ими идей; творчество лирическое, напротивъ, идетъ въ сторону бо́льшей безо́бразности, достигая апогея въ музыкѣ, въ безплотныхъ сферахъ гармоніи и мелодіи [1]). Отличіе „формы" и „содержанія", дѣлаемое обыкновенно по отношенію къ поэтическимъ произведеніямъ, вообще условно (форма и содержаніе всегда нераздѣльно слиты: содержаніе не мыслимо безъ формы), по отношенію къ лирикѣ становится прямо неудобнымъ. Лирика дѣйствуетъ своимъ ритмомъ: въ этомъ ритмѣ и ея содержаніе. Лирическая эмоція часто сопровождаетъ и творчество образное (напр., образы: Татьяны, Акакія Акакіевича, Ваньки Чехова, можно назвать эмоціональными), но не въ этой эмоціи суть образнаго творчества; образъ въ немъ—на первомъ планѣ: онъ—цѣль и начало творчества. Только въ „патетическихъ мѣстахъ" повѣсти или романа мы замѣчаемъ, какъ образъ иногда уходитъ изъ поля зрѣнія поэта, эмоція, сопровождавшая образъ, получаетъ верхъ, рѣчь становится ритмичной... Мы имѣемъ тогда „лирическое мѣсто", лирическій отрывокъ (напр., у Гоголя въ „Мертвыхъ душахъ" и др.)

Итакъ, лирика дѣйствуетъ своимъ ритмомъ. Нужно отличать ритмъ внутренній и ритмъ внѣшній. Въ созданіи лирической эмоціи принимаетъ участіе и тотъ и другой, но эмоція при чтеніи лирическаго произведенія можетъ возникнуть и подъ вліяніемъ только одного изъ нихъ. О.-Куликовскій [2]) приводитъ схему, какъ убываетъ ритмъ внѣшній и выступаетъ въ роли возбудителя эмоціи ритмъ внутренній. 1) Вы громко декламируете: въ декламаціи играетъ большую роль ритмъ внѣшній –звуковой; 2) вы читаете стихотвореніе „про себя", вникая больше въ его смыслъ; звуковой ритмъ

[1]) О.-Куликовскій. Лирика какъ особый видъ творчества. Вопросы теоріи, т. II, вып. 2, 183

[2]) Тамъ же, 207—208.

на ущербѣ; 3) вы читаете стихотвореніе, какъ говорится, только глазами, замѣняя звуковой ритмъ зрительными представленіями (печатныхъ строкъ, внѣшней—зрительной формой стихотворенія) и, что важнѣе, представленіемъ звукового ритма; 4) вы не имѣете текста и воспроизводите стихотвореніе на память, хорошо помня выраженныя въ немъ мысли и чувства и живо представляя то настроеніе, которое оно вызвало въ васъ,—вы импровизируете его своими словами; въ результатѣ вы можете испытать ту же или аналогичную лирическую эмоцію, какую испытывали раньше, читая это стихотвореніе.

Изъ этихъ данныхъ мы можемъ сдѣлать полезные выводы по вопросу о воспріятіи лирическихъ произведеній.

Мы знаемъ уже, что воспріятіе художественнаго произведенія осуществляется двумя процессами—процессомъ поэтической иллюзіи и поэтическаго внушенія. Если въ основѣ лирическаго произведенія лежитъ чувство, то, очевидно, въ отличіе отъ произведенія образнаго, задачи котораго состоятъ въ томъ, чтобы путемъ образовъ дать „настоящую“ картину читателю (чтобы ему казалось, что онъ видитъ ее), задачи лирики—возбудить настоящее чувство, переживаніе. Воспринимая представленія чувствъ, мы можемъ перенестись въ сферу этихъ чувствъ путемъ вспоминаній по ассоціаціи... Тотъ же процессъ мы наблюдаемъ и у поэта: онъ также начинаетъ съ представленій чувствъ и путемъ воспоминаній можетъ возбудить въ себѣ приливъ настоящаго чувства. Мы, воспринимая представленіе этого послѣдняго, путемъ воспоминаній можемъ пережить также настоящее чувство, какъ подъ вліяніемъ молитвы мы испытываемъ приливъ чувства религіознаго.

Вспомнимъ замѣтку Л. Толстого о дѣйствіи музыки: по нему основаніемъ всякаго чувства, пробуждаемаго искусствомъ, является воспоминаніе. Лирикѣ, какъ искусству, наиболѣе близкому къ музыкѣ, особенно присущи тѣ процессы, на которые указываетъ Л. Толстой. Отсюда наибольшая субъективность въ воспріятіи лирическаго произведенія. Субъективность эта, очевидно, обусловливается нашимъ опытомъ, нашимъ про-

шлымъ. Чѣмъ богаче опытъ, тѣмъ сильнѣе поэтическая иллюзія и внушеніе.

Примѣромъ того, какъ отражается лирическая эмоція поэта въ ея воспріятіи другими, можетъ служить хотя бы разсказъ Тургенева „Пѣвцы“, то мѣсто его, гдѣ разсказывается о впечатлѣніи, произведенномъ пѣснью Якова: жена цѣловальника плакала, Николай Иванычъ потупился, Моргачъ отвернулся, Обалдуй, весь разнѣженный, стоялъ, глупо разинувъ ротъ; сѣрый мужичекъ тихонько всхлипывалъ, съ горькимъ шопотомъ покачивая головой... Слезы, о которыхъ говоритъ Тургеневъ, не были, конечно, слезами обиды, злости, это были слезы сердечнаго умиленія, радости, сладкія слезы, проливаемыя въ молитвенномъ настроеніи.

При всей ясности вопроса, необходимо устранить, однако, одно недоразумѣніе: способны ли мы пережить чувства поэта, для воспріятія которыхъ мы не имѣемъ наличнаго опыта? Вопросъ этотъ по отношенію къ дѣтямъ, вопросъ о томъ, возможны ли для дѣтей переживанія чувствъ, не имѣвшихъ еще доступа въ ихъ маленькую душу, нѣсколько разъ ставился на разрѣшеніе въ нашей методической литературѣ. Въ засѣданіи „Отдѣла русскаго языка при педагогическомъ музеѣ военно-учебныхъ заведеній“ въ докладѣ Е. Тихѣевой „Значеніе и роль художественно-литературнаго произведенія на урокахъ родного языка“ поставлены были на обсужденіе, между прочимъ, слѣдующія его положенія: „Произведенія лирико-символическія, не могущія быть вполнѣ понятными дѣтямъ, тѣмъ не менѣе въ нѣкоторыхъ случаяхъ должны имѣть къ нимъ доступъ. Ихъ сила во вліяніи на чувство, настроеніе“. „Власть ихъ проявляется въ сферѣ чувствъ, тѣхъ сторонъ души человѣка, къ которымъ вы не подойдете ни съ какимъ скальпелемъ, ни съ какими разъясненіями, которыя сильны настроеніемъ“. „Дѣти отзывчивы къ лирикѣ во всѣхъ ея проявленіяхъ... и явно предпочитаютъ „Ангелъ“ Лермонтова, его „Парусъ“, „Тучки“, „Молитву“ и аналогичныя стихотворенія всякимъ другимъ. Считаю почти лишнимъ,—говорилъ авторъ доклада,—прибавлять, что воздѣйствіе на душу такого рода литературы должно совершаться втайнѣ. Тургеневъ сказалъ:

„есть въ жизни такія явленія, такія чувства, на которыя можно только указать и пройти мимо". Такія произвенія будятъ чувство „прелести непонятнаго". По существу никакое художественное произведеніе (особенно геніальное) не можетъ быть понятно вполнѣ во всей его глубинѣ [1]). Тезисъ Тихѣевой былъ принятъ (было одно возраженіе, поставившее „наслажденіе прелестью непонятнаго" на ряду съ наслажденіемъ гоголевскаго Петрушки). Указано было вмѣстѣ съ тѣмъ на значеніе въ этомъ случаѣ повторныхъ чтеній стихотворенія.

Вопросъ разрѣшается въ смыслѣ положительномъ, если мы примемъ во вниманіе „потенціальный запасъ" нашей души; этотъ „запасъ" нужно предполагать какъ въ душѣ поэта (поэтъ необязательно пишетъ по фактическому поводу, у поэтовъ всегда можно отмѣтить „поэтическія фикціи"), такъ и въ душѣ каждаго читателя. Особенность поэтической иллюзіи, производимой лирикой, заключается въ созданіи иллюзорнаго лица, къ которому мы и относимъ переживаніе, созданное произведеніемъ, хотя бы поэтъ говорилъ съ нами на „ты". Разница въ воспріятіи, конечно, получится всегда—въ зависимости отъ нашего опыта, и между полнымъ воспріятіемъ и неяснымъ наслажденіемъ „прелестью непонятнаго" лежитъ много переходныхъ ступеней, но несомнѣннымъ является положеніе о возможности переживаній дѣтьми лирическаго произведенія хотя бы и мало доступнаго имъ по своей глубинѣ, какъ вполнѣ обычно явленіе, когда дѣти слушаютъ непонятную для нихъ пѣсню и просятъ повторить, когда они слушаютъ музыку...

Невольно встаетъ вопросъ о томъ, нужно ли въ такомъ случаѣ объяснять лирическое произведеніе? Принимая во вниманіе только что сказанное, мы должны отвѣтить на вопросъ отрицательно; если, съ другой стороны, форма лирическаго произведенія имѣетъ большое значеніе для его внутренняго

[1]) Краткій обзоръ дѣятельности Педагогическаго Музея военно-учебныхъ заведеній за 1910—1911 г. СПБ. 1911 г. Вып. I, стр. 34—35, 76—77. Ср. Е. и Л. Тихѣевы. О чтеніи дѣтей. Энциклопедія семейнаго воспитанія, вып. LVII, стр. 17—18.

содержанія, то, очевидно, и съ этой точки зрѣнія измѣненіе, переводъ ея на „равнозначащій языкъ“ прозы слишкомъ труденъ и мало цѣлесообразенъ. Въ лирикѣ особенно ярко сказывается магическое дѣйствіе словъ на душу; тѣмъ болѣе дѣйствіе ихъ является неотразимымъ, что они и сочетанія ихъ заключаютъ въ себѣ извѣстный эмоціональный элементъ; подборъ такихъ словъ и сочетаній—задача поэта; не даромъ поэты-лирики по преимуществу жалуются на муки слова (Пушкинъ, Тютчевъ, Надсонъ): „Нѣтъ на свѣтѣ мукъ сильнѣе муки слова“ (Надсонъ). Перестановка словъ въ лирикѣ часто уже отражается на пониманіи произведенія, наноситъ ему ущербъ. У Бальмонта въ этомъ двустишіи все на мѣстѣ: его не зачѣмъ измѣнять-разсказывать:

Полночной порою въ болотной глуши
Чуть слышно, безшумно, шуршатъ камыши.

Музыка обычно сопровождаетъ лирику въ чтеніи (мелодекламація).

Наконецъ, особенность лирики заключается и въ томъ, что, согласно своимъ цѣлямъ, „она дѣйствуетъ на душу,—какъ говоритъ О.-Куликовскій,—непосредственно *своими продуктами*, т. е. ритмомъ, вызывающимъ лирическую эмоцію, между тѣмъ какъ философія и наука дѣйствуютъ не столько готовыми продуктами (идеями, законами, гипотезами), сколько своими *методами*. Для того, чтобы во всей силѣ испытать благое дѣйствіе философіи и науки, недостаточно познакомиться съ выводами, „послѣдними словами“, а нужно войти въ курсъ дѣла, усвоить методъ изученія, пріобщиться къ процессу философскаго и научнаго мышленія. Это доступно далеко не всѣмъ. Въ лирикѣ только высшія ея созданія требуютъ изученія и проникновенія въ процессъ творчества. Что касается образнаго искусства, то на первый взглядъ можетъ показаться, что здѣсь дѣло обстоитъ такъ же, какъ и въ лирикѣ... Но въ дѣйствительности выходитъ иначе. Художественные образы, въ томъ числѣ и общедоступные, въ большинствѣ случаевъ воспринимаются, какъ готовый продуктъ, безъ того, что называется „повтореніемъ творчества“, и тогда утрачиваютъ свою художественную силу, остаются непонят-

ными, и произведеніе дѣйствуетъ не какъ художественное, а какъ „легкое чтеніе“, какъ забава. И тутъ-то, между прочимъ, и обнаруживается близкое психологическое родство образнаго искусства съ наукой и философіей и его принципіальное отличіе отъ лирики: художественный образъ, какъ и философская идея или научный законъ, есть продуктъ мысли, интеллектуальнаго въ тѣсномъ смыслѣ творчества, а не ритма съ его эмоціональнымъ дѣйствіемъ... „Эстетическое чувство“ необходимо должно сопровождать этотъ процессъ. Но сплошь и рядомъ художественныя произведенія воспринимаются безъ всякаго „эстетическаго чувства“. Но и въ этомъ случаѣ польза отъ чтенія будетъ: произведеніе могло дать фактическія свѣдѣнія, даже и то хорошо, если оно доставило вамъ невинное развлеченіе и отдыхъ. А лирика, если лирическая эмоція не осуществилась, перестаетъ быть лирикой, исчезаетъ безслѣдно и безрезультатно; если лирическая эмоція осуществилась, лирика дала все, что могла дать, и—что субъектъ могъ отъ нея взять, и то, что онъ взялъ,—всегда благотворно“ [1]). Страннымъ съ этой точки зрѣнія является поэтому, и вопросъ объ идеѣ лирическаго произведенія. Идея —принадлежность мышленія логическаго и художественно-образнаго. Поэтому истинный лиризмъ чуждъ и моральной оцѣнки: нельзя быть недовольнымъ Лермонтовымъ, когда онъ бранилъ современное ему поколѣніе, или Байрономъ—за то, что онъ пѣлъ свободу личности, стихію моря...

Цѣль школы—помочь дѣтямъ понимать такія произведенія, всегда, конечно, имѣя въ виду существо ихъ,—и не только помочь понимать ихъ (чувствовать), но и владѣть ихъ музыкальнымъ языкомъ. Послѣдняя задача сложнѣе и труднѣе первой; вмѣстѣ съ тѣмъ это и *другая* задача. Искусство передать въ словѣ свои переживанія—искусство, зависящее отъ таланта и отъ умѣнья владѣть богатствами языка, живой рѣчью. Словомъ, это—другое искусство. Литературные критики имѣютъ тонкое чутье къ произведеніямъ поэзіи, но пишутъ эти произведенія поэты, а не критики.

---

[1]) О.-Куликовскій. Цит. статья. Вопросы теоріи... II, 2, 214—215.

Лирическая эмоція осуществляется поэтомъ въ различныхъ видахъ: 1) во-первыхъ, она можетъ осуществляться путемъ зрительнаго образа; таковы описанія природы у поэтовъ. Особенность этого вида лирическихъ произведеній заключается въ томъ, что художникъ-живописецъ, если бы захотѣлъ, могъ бы передать ихъ на своемъ языкѣ красокъ безъ ущерба для ихъ содержанія. Этотъ видъ лирики и носитъ обыкновенно названіе *живописной* лирики. Лирическая эмоція, во-вторыхъ, можетъ осуществляться исключительно ритмомъ, мелодіей рѣчи. Эти произведенія носятъ названіе *музыкальной* лирики. Въ-третьихъ, есть лирика непосредственнаго чувства: въ ней мелодія рѣчи обыкновенно сливается (тѣсно, органически) съ выраженіемъ какого-либо душевнаго состоянія. Читая такого рода произведеніе, мы являемся свидѣтелями какъ бы самого процесса переживанія. Такая лирика носитъ названіе лирики *психологической*. Лирика второго вида удобно перелагается на музыку, лирика только что указаннаго типа является богатымъ источникомъ для психологіи (псалмы Давида, многія произведенія Лермонтова, монологи въ драмахъ и под). Наконецъ, очень близко къ третьему типу стоитъ лирика *созерцательная*, воспроизводящая философскія мысли возвышеннаго содержанія (псалмы Давида, стихотворенія Тютчева, Минскаго, Гейне и др.). Читая ихъ, мы являемся свидѣтелями особеннаго пошиба процесса мысли, проникнутаго эмоціей.

Эти разновидности лирики мы должны принять во вниманіе (не настаиваемъ на томъ, что данная нами классификація самая совершенная) при вопросѣ о пріемахъ чтенія лирическихъ произведеній. Не забудемъ также, что лирическая эмоція можетъ сопровождать и образную мысль поэта. На этомъ основаніи мы можемъ выдѣлить въ нашей, напр., литературѣ многіе *эмоціональные образы*; укажемъ на образъ Татьяны Пушкина, Фауста Гете, Лизы Тургенева, трехъ сестеръ Чехова и под.; укажемъ на „Ангаръ“ Пушкина, его поэму „Мѣдный всадникъ“, на поэмы Лермонтова, на многія баллады и т. д. Нужно, однако, помнить, что цѣль указанныхъ произведеній—дать образъ, а не эмоцію; это произведенія образныя, только проникнутыя эмоціей. Имъ можно присвоить

названіе *образно-лирическихъ* произведеній. По своимъ задачамъ они должны быть отнесены къ типу поэзіи образной, а не лирической.

Мы указали два вида поэзіи—образную и лирическую, указали смѣшанный типъ произведеній, образно-лирическихъ, указали разновидности лирической поэзіи; теперь укажемъ разновидности (лучшее сказать—формы [1]) поэзіи образной. Образная поэзія имѣетъ двѣ основныя формы—эпическую и драматическую.

Эпосъ—поэзія наглядныхъ представленій, поэтому живописность—одна изъ главныхъ особенностей этого рода произведеній. Поэтъ обращается къ нашимъ внѣшнимъ чувствамъ, къ зрительнымъ, слуховымъ, вкусовымъ... воспріятіямъ и заставляетъ ощущать насъ свѣтъ и тѣни своей картины (изображеніе украинской ночи Гоголемъ и под.), звуки (соловья у Крылова), быстрое или медленное движеніе обоза, рыдвана („Обозъ", „Муха и дорожные"), ощущать—предвкушать лакомое вкусное блюдо („Сирена" Чехова) и т. д.

Ту же картинность, живописность имѣетъ въ виду и поэтъ-драматургъ, различіе только въ отношеніи самого поэта къ выводимымъ имъ фигурамъ: въ эпосѣ — повѣствованіи поэтъ самъ повертываетъ предъ вами предметъ разными его сторонами, вы слѣдите за авторомъ, идете за нимъ. Драматургъ же заставляетъ самихъ дѣйствующихъ лицъ повертываться къ вамъ разными сторонами; вы идете за героемъ, слѣдите за его дѣйствіями. Отсюда и форма драмы—форма діалога, которая лучше всего осуществляется въ сценическомъ представленіи. Сцена создана для драмы; безъ нея драма теряетъ часть своего содержанія: нужно посредство актера-героя. „Драма живетъ только на сценѣ" (Гоголь). Отсюда и преимущество драмы: поэтическая иллюзія значительно сильнѣе въ ней: сцена дополняетъ текстъ ея и создаетъ *сце-*

[1]) По отношенію къ образной поэзіи удобнѣе говорить о формахъ ея, по отношенію къ лирикѣ—о видахъ ея (О.-Куликовскій. Теорія поэзіи и прозы. Изд. 2. М. 1909. Стр. 54, 80).

ническую иллюзію; мы дѣлаемся *очевидцами* происшествій. „Самообманъ" въ искусствѣ особенно типично проявляется именно здѣсь. Этотъ „самообманъ", однако, способенъ усиленно питать наши душевныя симпатіи, вызывать движенія протеста, онъ хоть на минуту дѣлаетъ насъ благороднѣе, нравственнѣе. У драмы на сценѣ, впрочемъ, есть свои недостатки: такъ, актеръ-посредникъ, несомнѣнно, мѣшаетъ намъ свободно воспринимать творческія созданія поэта; художественный талантъ актера всегда значительно искупаетъ этотъ недостатокъ, но мы знаемъ, насколько образъ актера вообще ассимилируется въ нашемъ сознаніи съ героемъ. Затѣмъ, что особенно важно, мы не можемъ въ театрѣ вполнѣ отдаться своимъ мыслямъ: поэтическое внушеніе не происходитъ такъ полно, какъ при чтеніи пьесы. Поэтому, драма и въ чтеніи, при умѣломъ чтецѣ и руководителѣ, воспринимается съ достаточной полнотой. Какъ же читать драму?

Самое существо драмы показываетъ, что мы должны идти за ея дѣйствующими лицами, слѣдить перемѣны въ ихъ психологіи и въ ея внѣшнихъ проявленіяхъ. Драма — монологъ и діалогъ, „явленія" дѣйствующихъ лицъ. Предъ нами человѣческая личность въ ея сокровенныхъ переживаніяхъ и видимыхъ проявленіяхъ. Драма—по преимуществу поэзія личности. Отсюда сложность психологіи героя и трудность ея пониманія: намъ добросовѣстный драматургъ самъ ничего не объясняетъ. Драма—поэзія воли, поскольку мы, читатели, усвоиваемъ ея содержаніе, проникаемъ въ дѣйствія героя. Отсюда и поэтическая иллюзія въ драмѣ состоитъ въ болѣе дѣятельномъ нашемъ участіи въ судьбахъ происшествія. Отсюда и вліяніе воспитательное драмы сильнѣе, чѣмъ всякаго другого вида искусства. Не даромъ Гоголь считалъ театръ ступенью къ Божеству.

Формы эпическія и драматическія могутъ удобно сочетаться въ одномъ и томъ же произведеніи (напр., въ романахъ поэты часто покидаютъ своихъ героевъ и заставляютъ говорить ихъ съ читателемъ одинъ на-одинъ). Часто внѣшняя форма эпоса или драмы бываетъ обманчива: если въ романѣ встрѣчаются мѣста драматическія, то и въ драмѣ мо-

гутъ встрѣтиться мѣста эпическія (напр., когда авторъ высказывается отъ себя посредствомъ какого-либо дѣйствующаго лица). Все это, однако, не мѣняетъ ихъ внутренняго существа, а существо ихъ состоитъ въ раскрытіи образа. Очевидно, и при чтеніи ихъ наша работа заключается въ томъ же раскрытіи образа; формы же, въ которыхъ происходитъ это раскрытіе, представляютъ для насъ, читателей, и легкости и трудности. Для насъ важно было отмѣтить слѣдующее. Драма труднѣе для нашего воспріятія, драматургъ ничѣмъ не помогаетъ намъ въ этомъ воспріятіи; послѣднее, благодаря этому, въ драмѣ совершается наиболѣе свободно, но зато это налагаетъ и большую отвѣтсвенность на руководителей ея чтеніемъ. При всемъ этомъ самое-то существо произведеній—какъ эпическихъ, такъ и драматическихъ—одно и то же. И пріемы ихъ объясненія должны быть тѣ же. Мы должны указать въ дальнѣйшемъ особенности эпическихъ и драматическихъ произведеній съ другой стороны.

Какъ въ области эпоса, такъ и въ области драмы возможны два типичныхъ направленія. Есть форма реальнаго эпоса (понимаемъ реализмъ, какъ типичность) и идеальнаго (понимаемъ „идеальность“, какъ идеализацію дѣйствительности—не въ нравственномъ смыслѣ); то же и въ драмѣ—есть драма реальная и идеальная. Въ первомъ случаѣ мы имѣемъ сказку—былину, поэму—балладу, идиллію; въ области драмы—трагедію; во второмъ случаѣ: сказку о животныхъ—басню—повѣсть—романъ—разсказъ—очеркъ... въ области драмы—камедію и драму въ собственномъ смыслѣ слова. Первыя произведенія имѣютъ больше близости къ лирикѣ: отсюда лирическій элементъ часто входитъ туда, какъ составная часть, большею частью въ видѣ ритмической размѣренной рѣчи. Въ основѣ такихъ произведеній лежитъ 1) извѣстное идеалистическое воззрѣніе на жизнь; 2) въ нихъ изображаются предметы и явленія чѣмъ-либо выдѣляющіеся изъ ряда среднихъ: предметы и событія въ нихъ идеализируются, нарочито возвышаются надъ другими (идиллія входитъ сюда, какъ произведеніе съ идеализаціей довольства малымъ, съ идеализаціей природы, простоты жизни и под.). Это произведенія—„герои-

ческаго эпоса“ (идиллія не героична и, какъ поэзія жизни заурядной, пріемами письма примыкаетъ къ эпосу реальному) и „героической драмы“.

Второго рода эпическія и драматическія произведенія представляютъ собою „поэзію дѣйствительности“, они рисуютъ типическое, заурядное, часто повторяющееся въ жизни. Идеальныя стороны жизни, личности человѣка входятъ и сюда, но входятъ своими „типическими“ средними проявленіями, на ряду со сторонами не идеальными, даже низкими, комическими.

Идя дальше, среди произведеній образной и образно-лирической поэзіи мы должны выдѣлить произведенія т. н. символическія. Сущность ихъ состоитъ въ слѣдующемъ. Поэтъ въ своемъ творчествѣ идетъ всегда строго индуктивнымъ путемъ: отъ наблюденій дѣйствительности, отъ образовъ индивидуальныхъ къ обобщеніямъ—типамъ, а отъ типовъ къ идеѣ (см. I ч., гл. I). Возможенъ, однако, и обратный путь: поэтъ можетъ идти не отъ образа къ идеѣ, а отъ идеи къ образу; тогда образъ получитъ, очевидно, значеніе средства-символа для выраженія намѣренной мысли поэта. Такого рода образы и носятъ названіе символическихъ, и самыя произведенія называются тогда символическими. Послѣднія въ собственномъ смыслѣ слова не художественны, они уже—ступень къ примѣру—иллюстраціи мысли,—къ схемѣ, къ прозѣ; однако, будучи разработаны всесторонне, на основѣ реальныхъ наблюденій дѣйствительности, будучи плодомъ глубокаго размышленія и таланта поэта, они часто избѣгаютъ естественной опасности впасть въ прозу, какъ избѣгаетъ ея, напр., баснописецъ, имѣя дѣло съ аллегоріей (символомъ).—Процессъ воспріятія художественныхъ произведеній, мы знаемъ, характеризуется той же индуктивностью, что и само художественное творчество. Воспринимая художественное произведеніе, мы должны повторить процессъ художественной мысли поэта. Этотъ процессъ можетъ быть только аналогичнымъ мыслямъ послѣдняго, но не адэкватнымъ; къ какому выводу придетъ наша „аналогичная“ мысль,—это зависитъ отъ насъ, воспри-

нимающихъ произведеніе. Идея никогда не дается поэтомъ въ виды опредѣленнаго логическаго вывода. Въ символическихъ произведеніяхъ процессъ воспріятія, въ соотвѣтствіи съ процессомъ творчества, долженъ пойти какъ разъ обратнымъ путемъ—отъ идеи, отъ „намѣренной мысли“ поэта къ воспріятію образа съ точки зрѣнія этой мысли. Послѣдняя хранитъ ключъ къ разгадкѣ образа поэта и даетъ этотъ ключъ намъ. Работа, которую мы производимъ въ этомъ случаѣ,—производимъ въ извѣстныхъ предѣлахъ свободно,—напоминаетъ работу, какую мы производимъ съ ребусомъ, съ отгадкой котораго мы справились уже въ „отвѣтахъ“. Всякій знаетъ, какъ трудно разгадать вторую часть „Фауста“ безъ ключа критики. Что мы должны воспринять въ „Парусѣ“ Лермонтова? Мысль поэта: душа его ищетъ покоя въ буряхъ, „какъ будто въ буряхъ есть покой,“—и только эту мысль; образъ корабля—лишь символъ этой мысли. Символическій образъ, созданный поэтомъ, можетъ быть и не разгаданъ, какъ символическій, если у насъ нѣтъ ключа къ его пониманію. „Волкъ на псарнѣ“ можетъ быть для насъ только изображеніемъ трагедіи „сѣраго пріятеля“. Благодаря же таланту Крылова, образъ его вышелъ реальнымъ вдвойнѣ.

Таковы по своему существу и произведенія нравоучительныя, въ которыхъ такъ же, какъ и въ произведеніяхъ символическихъ, по опредѣленному намѣренію писателя, мы найдемъ „оправданіе“ его предвзятой идеи. Читатель долженъ воспринять произведеніе въ этихъ опредѣленныхъ тенденціозныхъ рамкахъ.

Такимъ образомъ выводя изъ существа поэтическаго творчества, мы можемъ намѣтить уже нѣсколько типичныхъ уроковъ чтенія поэтическихъ произведеній. Изъ сказаннаго выше ясно, что выдѣлять эпосъ и драму, какъ произведенія, нуждающіяся въ особыхъ пріемахъ объясненій, нѣтъ надобности, достаточно было указать на нѣкоторыя обязанности, какія долженъ взять на себя по отношенію къ драматическимъ произведеніямъ руководитель чтеніемъ. Лирическую поэзію мы должны выдѣлить въ особую группу, такъ какъ цѣли и за-

дачи ея существенно отличны отъ цѣлей и задачи поэзіи образной. Но въ особенности это приходится сказать только о лирикѣ музыкальной—слуховой. Живописная и психологическая лирика, имѣя свою опредѣленную задачу, въ пріемахъ своихъ пользуются образомъ, слѣдовательно, и процессъ воспріятія долженъ во многомъ обусловливаться этимъ послѣднимъ: въ зависимости отъ его пониманія выясняется и настроеніе поэта, т. е. то, что является его задачей. Особенность образовъ лирики состоитъ только въ томъ, что 1) они всегда эмоціональны, и 2) самое развитіе ихъ въ произведеніи диктуется развитіемъ настроенія поэта. Правда, въ лирикѣ нерѣдко встрѣчается и спокойный эпическій образъ, но и въ этомъ случаѣ онъ является только показателемъ настроенія поэта, настроенія особенно глубокаго (напр., въ „Анчарѣ“ Пушкина). Образъ является для поэта-лирика или исходнымъ источникомъ его настроенія (тогда образъ диктуетъ настроеніе) или конечнымъ выраженіемъ его настроенія (тогда онъ разрѣшаетъ настроеніе). Тотъ и другой образъ мы можемъ видѣть, напр., въ стихотвореніи Пушкина „Три ключа“. Ясно, что къ этому же роду произведеній принадлежатъ и произведенія образно-лирическія, въ которыхъ цѣлью является созданіе образа, а не настроенія, но зато въ процессѣ его созданія принимала участіе лирическая эмоція поэта. Въ балладахъ, напр., въ поэмахъ новаго времени эта эмоція на лицо: отсюда ихъ обычный стихотворный размѣръ.

Такимъ образомъ, въ зависимости отъ характера творчества поэтическихъ произведеній, мы можемъ намѣтить слѣдующіе типичные уроки:

1. Произведенія поэзіи образной (бытовой эпосъ по-преимуществу).

2. Произведенія поэзіи лирической (музыкальная лирика по-преимуществу).

3. Произведенія образной и лирической поэзіи—символическія.

Имѣютъ нѣкоторыя особенности:

а) произведенія идельнаго эпоса и драмы

и в) произведенія образно-лирическія, лирика живописная и психологическая.

Указанные типы художественныхъ произведеній на урокахъ объяснительнаго чтенія могутъ быть объясняемы:

1) путемъ бесѣды, которая будетъ носить тотъ или иной характеръ въ зависимости отъ характера объясняемаго произведенія;

2) посредствомъ рисунка, лѣпки и под.;

3) путемъ примѣненія картины-иллюстраціи;

4) путемъ особой генетической бесѣды, т. е. путемъ созданія, „сочиненія" произведенія;

5) наконецъ, путемъ инсценированія произведеній, путемъ иллюстрированія въ музыкѣ—пѣніи.

Эти пріемы приложимы ко всѣмъ указаннымъ произведеніямъ въ большей или меньшей степени. Въ какой степени и какъ они приложимы, отвѣтъ на этотъ вопросъ мы дадимъ въ слѣдующихъ двухъ главахъ.

Типичные пріемы объяснительнаго чтенія зависятъ не только отъ характера-строя произведенія, но и отъ тѣхъ цѣлей, какія можетъ ставить уроку объяснительнаго чтенія учитель, или какія ставитъ ему тотъ или иной учебный планъ занятій. Художественное произведеніе по существу должно остаться художественнымъ, поэтому и цѣли, о которыхъ мы говоримъ, не должны умалять этого ихъ достоинства. Объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній съ этой точки зрѣнія 1) можетъ быть использовано для обученія выразительному чтенію и 2) въ цѣляхъ „пересказа", т. е. для обученія устному и письменному изложенію мыслей. Подражанія классическимъ формамъ языка, въ которыхъ такъ своеобразно, со всей экономіей средствъ отражается наша дѣйствительная жизнь и глубокая человѣческая мысль,—эти подражанія, практикуемыя въ разумныхъ предѣлахъ, должны необходимо сопровождать обученіе родному языку на всѣхъ его ступеняхъ. На этотъ разъ мы должны будемъ сказать: а) о выборѣ произведеній для пересказовъ и в) о пріемахъ веденія уроковъ, цѣлью которыхъ является устный или письменный пересказъ. Эти пріемы мы намѣтимъ съ точки зрѣнія метода

логическаго. 3) Тотъ же логическій путь—путь логическихъ плановъ—мы намѣтимъ для произведеній, которыя даются дѣтямъ для заучиванія наизусть, намѣтимъ въ цѣляхъ исключительно практическихъ. Объ этомъ мы скажемъ въ третьей главѣ.

Типичные пріемы объяснительнаго чтенія намѣчаются и той точкой зрѣнія, какая можетъ быть установлена на поэтическое произведеніе теоріей и исторіей словесности. Проникновеніе во внутренній смыслъ произведенія не съ точки зрѣнія общечеловѣческой, а съ точки зрѣнія „пѳѳоса“ писателя и отраженія въ немъ (въ произведеніи) историческихъ-общественныхъ теченій и настроеній, проникновеніе во внутренній и внѣшній строй художественнаго произведенія потребуютъ отъ насъ извѣстныхъ психологическихъ и логическихъ обобщеній. Мы укажемъ здѣсь на методъ объясненій по-преимуществу логико-психологическій и логико-сравнительный. Объ этомъ скажемъ въ четвертой главѣ.

Вопросъ о задачахъ и пріемахъ объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній тѣсно связанъ съ вопросомъ о матеріалѣ для чтенія, а также съ вопросомъ объ организаціи другихъ занятій по родному языку, тѣсно связанныхъ съ уроками объяснительнаго чтенія. Объ этомъ мы сдѣлаемъ замѣчанія въ главахъ пятой, шестой и седьмой.

Предварительно же сдѣлаемъ нѣсколько практическихъ замѣчаній для учителей-руководителей объяснительнымъ чтеніемъ.

Нѣсколько практическихъ замѣчаній для руководителей объяснительнымъ чтеніемъ.

Успѣхъ урока всегда зависитъ отъ учителя, руководителя чтеніемъ. Поэтому учитель прежде всего долженъ подготовиться къ уроку. Онъ долженъ уяснить себѣ смыслъ произведенія, которое онъ готовится объяснить. Для этого онъ долженъ быть въ курсѣ работы поэта. Имѣя въ виду отдѣльные моменты урока (хотя бы въ томъ видѣ, въ какомъ мы намѣтили ихъ въ нашей работѣ), ясно сознавая ихъ цѣль, учитель

долженъ создать для себя 1) конспектъ предварительной бесѣды. Напр., для пониманія произведенія Лермонтова „Воздушный корабль“ въ предварительной бесѣдѣ съ цѣлью усилить ассоціаціонный процессъ поэтическаго внушенія (т. е. съ цѣлью обогащенія опыта дѣтей необходимыми историческими представленіями о Наполеонѣ и облеченія воспріятія этихъ представленій въ новой формѣ стихотворенія) необходимо дать слѣдующія представленія (намѣтимъ ихъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ они даны въ стихотвореніи): „островъ на томъ океанѣ“, могила императора, зарытаго врагами, камень — свидѣтель могилы, милая Франція, тронъ, слава, наслѣдникъ-сынъ, гвардія, сраженія въ равнинахъ Эльбы, въ холодной снѣжной Россіи, „въ знойныхъ пескахъ пирамидъ“; умерли гренадеры и маршалы, продали шпагу свою, „угасъ его царственный сынъ“; черты характера Наполеона: его стремленія къ трону, вспышки гнѣва („топнувъ ногою“)...; сѣрый походный сюртукъ... Въ предварительной бесѣдѣ эти представленія необходимо, конечно, привести въ извѣстную связь. 2) Такой же конспектъ нужно намѣтить и для объяснительной бесѣды, въ которой требуется подчеркнуть тѣ же представленія, но въ ихъ передачѣ Лермонтовымъ (Цейдлицемъ), обративъ вниманіе на то, *какъ* они выражены поэтомъ. 3) Въ помощь этому конспекту въ распоряженіи учителя долженъ быть конспектъ-скелетъ выразительнаго чтенія, въ родѣ того, какой предлагается обычно чтецамъ-декламаторамъ [1]). Въ этомъ конспектѣ подчеркиваются мѣста съ логическими ударениями, съ особо красочными оттѣнками, „патетическія мѣста“, логическія и патетическія паузы (большія и малыя).

Недостаточно яснымъ показался нашимъ читателямъ вопросъ о послѣдней части урока объяснительнаго чтенія— т. н. „пересказѣ“. Сдѣлаемъ нѣкоторыя разъясненія. Цѣль этого момента урока—дать синтезъ всей работы, сдѣланной въ объяснительной бесѣдѣ. Этотъ синтезъ для несложнаго произведенія дается просто выразительнымъ чтеніемъ учителя или способнаго ученика. Въ болѣе сложныхъ произведеніяхъ

[1]) См., напр., у Сладкопѣвцева. Искусство декламаціи, стр. 147. СПБ. 1910 г.

этотъ синтезъ носитъ разный характеръ, въ зависимости отъ характера и строя произведенія: для произведенія съ повѣствовательнымъ элементомъ этотъ синтезъ представляется въ видѣ собранныхъ въ цѣломъ моментовъ повѣствованія; для произведеній съ элементами описанія—въ видѣ собранныхъ въ одно цѣлое отдѣльныхъ признаковъ предмета или событія, представленныхъ въ одинъ настоящій моментъ; синтезъ можетъ быть данъ въ видѣ характеристики дѣйствующихъ лицъ и т. п. Только во всякомъ случаѣ этотъ синтезъ находится въ полной зависимости отъ элементовъ художественнаго анализа, сдѣланнаго въ объяснительной бесѣдѣ. Поэтому, этотъ моментъ урока и носитъ характеръ свободной синтезирующей бесѣды: учитель, который пришелъ въ классъ съ заранѣе готовымъ своимъ синтезомъ, рискуетъ или остаться безъ сочувствія, или просто рабски подчинить себѣ мысль дѣтей. Въ первой части нашей работы мы и говорили объ этихъ опасностяхъ, угрожающихъ свободному субъективному воспріятію художественныхъ произведеній. Если бы, напр., учитель по своей иниціативѣ или пользуясь, напр., недавно вышедшей изъ печати хрестоматіей г. Гогина [1]), пришелъ въ классъ съ заранѣе обдуманнымъ намѣреніемъ совершить убійство дѣтской мысли, если бы, напр., въ стихотвореніи Пушкина „Три ключа“ вмѣстѣ съ соучастникомъ убійства Гогинымъ онъ узрѣлъ бы идею: „Высшій удѣлъ человѣка на землѣ—это исполненіе заповѣди Спасителя: „Возьмите иго мое на себѣ и научитеся отъ мене... и обрящете покой душамъ вашимъ“ (IV ч., 236 стр.),—онъ совершилъ бы насиліе... А такъ бываетъ постоянно: нельзя же идти въ классъ, не зная общаго вывода?!.. Мы говоримъ не противъ вывода синтеза, а противъ опредѣленнаго заготовленнаго, тенденціознаго вывода. Кто станетъ спорить, что учитель и дѣти могутъ сойтись и на одномъ общемъ положеніи?..

Весьма часто поэтъ самъ даетъ указанія на характеръ этого синтеза. Напр., въ стихотвореніи Лермонтова „Когда волнуется желтѣющая нива“ синтезъ подсказывается самымъ

[1]) Гогинъ. Практическая учебная русская хрестоматія. I—IV ч.

ходомъ построенія относительнаго періода. Я люблю природу; вотъ образы этой природы: желтѣющая нива, свѣжій лѣсъ, малиновая слива, ландышъ серебристый, студеный ключъ; я люблю природу въ движеніи-жизни: волнуется, шумитъ, прячется, киваетъ головой, играетъ-лепечетъ... Когда я вижу природу въ этомъ движеніи, я вижу Бога... Стихотвореніе Пушкина „Чернь"—символическое изображеніе поэта въ видѣ жреца—синтезируется двумя послѣдними стихами и т. п. Поэтъ, какъ видимъ, можетъ иногда обязать насъ къ извѣстному обобщенію—синтезу, какъ необходимому выводу изъ его художественной мысли (объ этомъ мы говорили въ I ч., гл. 4).

Этотъ послѣдній моментъ урока, какъ видимъ, очень важный (рѣшающій) и отвѣтственный.

Нѣсколько словъ о т. н. „вещественномъ разборѣ" произведеній. Подъ „вещественнымъ разборомъ" обыкновенно понимаютъ объясненіе *предметовъ и явленій*, о которыхъ говорится въ произведеніи. Этотъ разборъ отличаютъ обыкновенно отъ разбора „лексическаго": подъ послѣднимъ разумѣютъ объясненіе непонятныхъ *словъ* въ произведеніи. „Вещественный разборъ", т. е. знакомство съ *представленіями*, данными въ произведеніи, слѣдуетъ дѣлать въ предварительной бесѣдѣ, даже и въ томъ случаѣ, когда они по существу уже знакомы дѣтямъ; цѣль такой бесѣды нами выяснялась. Этотъ разборъ слѣдуетъ по возможности устранять изъ объяснительной бесѣды. Однако, въ предварительной бесѣдѣ представленія даются дѣтямъ не въ томъ сочетаніи, въ какомъ они даны въ произведеніи: выяснить ихъ *связь* въ произведеніи задача уже бесѣды объяснительной. Лексическій разборъ ведется обычно, по указаніямъ нашихъ методикъ, такъ, какъ его нельзя вести: слова разсматриваются обыкновенно внѣ связи съ цѣлымъ отрывкомъ произведенія; напр., слово „жертва" или „самоотверженіе" толкуется на разные лады и съ разныхъ точекъ зрѣнія, тогда какъ въ связи съ пониманіемъ даннаго отрывка или цѣлаго произведенія оно, сочетаясь со *многими* представленіями, дѣлается вполнѣ яснымъ, и объясненіе его дѣлается излишнимъ. *Значеніе словъ часто открывается лишь при общей*

суммѣ впечатлѣній произведенія. Слова въ художественныхъ произведеніяхъ нужно цѣнить, какъ краски цѣлой картины, какъ свѣто-тѣни въ живописи. Спеціальные термины выясняются или въ примѣчаніяхъ въ книгѣ, или въ предварительной бесѣдѣ (когда нужныя для даннаго произведенія представленія *называются* въ ней своимъ именемъ), въ крайнихъ случаяхъ въ объяснительной бесѣдѣ *указывается* на предметъ, который носитъ это спеціальное названіе. Какія выраженія объяснять и какъ ихъ объяснять, объ этомъ мы говорили (см. I ч., гл. 4).

На урокѣ, помимо умѣнья воспользоваться мыслью ученика, развить ее, навести его на другую мысль, необходимо извѣстное умѣнье въ распредѣленіи силъ класса—для того, чтобы, владѣя его вниманіемъ, вмѣстѣ съ тѣмъ каждому изъ класса дать возможность участвовать въ общей работѣ. Для этого, напр., вопросы нужно ставить, обращаясь ко всему классу, а не къ отдѣльнымъ ученикамъ; никогда не нужно спѣшить отвѣчать за дѣтей, нужно наводить ихъ на мысль, чтобъ послѣдняя была ихъ собственностью, однако на урокѣ не должно быть большихъ паузъ. Силами какихъ учащихся цѣлесообразнѣе всего пользоваться на урокахъ чтенія—силами лучшими, средними, слабыми?.. „Этотъ вопросъ, говоритъ Алферовъ, очень споренъ“; однако онъ лично готовъ думать, что „наиболѣе производительно пользоваться преимущественно работой болѣе сильныхъ изъ среднихъ, но не самыми сильными, не средними и не слабыми“ [1]). Это мнѣніе свое Алферовъ обосновываетъ слѣдующими соображеніями, къ которымъ мы готовы вполнѣ присоединиться. „Самое здоровое состояніе класса во время урока,—говоритъ онъ,—это состояніе бодрой, сосредоточенной напряженности, чувство удовольствія отъ того, что вотъ, вотъ, еще шагъ, и вы подниметесь нѣсколько выше и увидите нѣчто новое и достойное вниманія. Если обратиться къ самымъ сильнымъ и выслушать ихъ прежде всего, то, это, правда, иногда бываетъ очень удачно въ вышеуказанномъ смыслѣ, но въ большинствѣ случаевъ

[1]) Родной языкъ, стр. 172.

наиболѣе одаренныя и развитыя дѣти сразу рѣшаютъ вопросъ, и для остального класса пропадаетъ очень удовлетворяющая и плодотворная работа исканія; а иногда выдающіеся ученики или ученицы такъ далеко могутъ шагнуть отъ класса въ рѣшеніи вопроса, что подводить классъ къ такому рѣшенію потребуетъ спеціальныхъ и иногда искусственныхъ пріемовъ съ вашей стороны. Учащіеся съ слабыми способностями, вялыя дѣти, могутъ отклониться отъ дѣла или такъ безцвѣтно подойти къ нему, что работа начнетъ вянуть въ самомъ началѣ, при самомъ первомъ впечатлѣніи. Если же кто-нибудь изъ неспособныхъ учениковъ или ученицъ скажетъ что-нибудь очень нелѣпое, то это можетъ вызвать смѣхъ, и тѣмъ ихъ обидѣть. Средніе ученики и ученицы говорятъ обыкновенно близко къ дѣлу, иногда даже очень подходящее для начала, но большею частью нѣсколько безцвѣтно, не создаютъ того интереса къ дѣлу, который для васъ можетъ быть отправнымъ началомъ, чтобъ сосредоточить вниманіе класса на предстоящей работѣ.

Лучшіе изъ среднихъ наиболѣе пригодны для начала работы, а также тѣ дѣти, въ которыхъ есть что-нибудь своеобразное. Они обыкновенно видятъ въ вопросѣ какъ разъ то, что нужно: какую-нибудь свѣжую точку зрѣнія, которая даетъ поводъ для усилій рѣшительно всѣхъ въ классѣ, и сильныхъ, и слабыхъ, и среднихъ, и создается такимъ образомъ настоящая степень здоровой и бодрой напряженности усилій класса. При дальнѣйшемъ теченіи работы найдутъ свое мѣсто и самые даровитые, и слабые: въ дополнительныхъ замѣчаніяхъ, въ разрѣшеніи особыхъ затрудненій и т. п. И слѣдуетъ къ этой дальнѣйшей работѣ призывать всѣхъ, чтобы и болѣе слабые, сказавъ свое слово, получили больше вѣры въ себя, сознаніе, что и они не забыты; и имъ будетъ легче сказать свое слово не сразу, а послѣ того, какъ вопросъ нѣсколько распутается, а вы притомъ предложите имъ высказаться по болѣе легкой сторонѣ дѣла (нужно только сказать, что самые слабые мало могутъ участвовать въ такой энергичной работѣ класса, и было бы несправедливо въ интересахъ этихъ единицъ понижать работу цѣлаго класса...).

Но, конечно, когда мы говоримъ о такой переспективѣ въ распредѣленіи силъ класса въ теченіе урока, мы вовсе не имѣемъ въ виду постояннаго и исключительнаго обращенія къ какой-либо одной группѣ учащихся, которая покажетъ себя наиболѣе пригодной для веденія дѣла. Разъ такая группа учащихся выдѣлится, и она, и классъ это замѣтятъ, то это будетъ вредно, и какъ всякое отличіе въ общей классной работѣ, и какъ установленіе нѣкотораго шаблона дѣйствій; а ничего не можетъ быть губительнѣе для жизни преподаванія, какъ шаблонъ, который начинаетъ чувствоваться и учащимися, и преподавателемъ. Конечно, и выдѣленіе учениковъ, и нѣкоторая привычность въ пріемахъ преподаванія неизбѣжны, это дѣлаетъ сама жизнь, но все-таки необходимо постоянно заботиться, чтобы отличія меньше чувствовались учениками и ученицами, а ваше преподаваніе оживлялось возможнымъ разнообразіемъ“ [1]).

Всегда хорошо, если учитель знаетъ произведеніе наизусть: онъ можетъ тогда свободнѣе владѣть вниманіемъ класса, и самъ въ своихъ направляющихъ вопросахъ будетъ работать тогда свободнѣе, воображая себѣ ту картину, какую нужно нарисовать, или какую рисуетъ воображеніе учениковъ. Остальное (самое большое въ урокѣ) принадлежитъ таланту и вдохновенности учителя.

Имѣя въ виду только что сказанное, мы въ своихъ урокахъ поэтому не хотѣли бы разъ навсегда дать готовый шаблонъ, внѣ котораго или за которымъ слѣдуютъ уже ошибки, пропасть произвола... Наша задача указать лишь тѣ техническія средства, какія могутъ быть въ рукахъ учителя, и какими онъ, по нашему мнѣнію, съ пользой для дѣла могъ бы воспользоваться въ своей трудной работѣ; поэтому главная задача нашихъ уроковъ—въ направленіи объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній на должный путь—ближе къ цѣли, ближе къ цѣлесообразнымъ пріемамъ „объясненій“,—задача, поставленная нами въ I ч. работы.

---

[1]) Тамъ же, стр. 172—174.

При выборѣ темъ для уроковъ мы будемъ брать наиболѣе извѣстныя „типичныя“ произведенія, дабы каждый изъ читателей могъ сравнить со своимъ опытомъ указанія опыта чужого. Плоды чужого опыта мы съ своей стороны также будемъ подвергать разборамъ.

I.

1.

Перейдемъ къ указаніямъ методическихъ типичныхъ пріемовъ чтенія хухожественнымъ произведеній.

На очереди произведенія образной поэзіи.

Укажемъ сначала нѣкоторыя особенности въ урокахъ чтенія эпическихъ произведеній идеальнаго эпоса.

1. Есть большая опасность впасть въ ошибку при объясненіи произведеній идеальнаго эпоса, опасность двоякая: 1) можно исказить самый смыслъ произведенія, обезцвѣтить его оригинальный колоритъ, а отсюда 2) и для воспріятія предоставить не то, что бы слѣдовало, и не такъ, какъ бы слѣдовало. Если учитель, читая сказку, ,,объясняетъ“ ея миѳологію пріемомъ, въ который вводитъ ,,разъясненіе“ миѳа (раньше люди такъ мыслили, а теперь не такъ: то, что въ сказкѣ,— это одна фантазія; мы, образованные, такъ мыслить о природѣ не можемъ и т. п., словомъ, если учитель захочетъ показать свою образованность и въ маленькихъ дѣтяхъ ,,воспитать здравыхъ реалистовъ“), онъ совершитъ какъ разъ ту ошибку, на которую мы указали. Другое дѣло, когда сказка или былина читается въ курсѣ теоріи и исторіи словесности.

2. Не менѣе грубую ошибку сдѣлаетъ учитель, если повышенный тонъ какого-либо идеально-эпическаго произведенія сочтетъ за тенденціозное стремленіе поэта поучить читателя. ,,Идеализмъ“ эпическихъ произведеній—не нравственный идеализмъ, а одностороннее освѣщеніе дѣйствительности въ ущербъ ея типичности, дѣлаемое не въ поученіе, а только въ въ согласіи съ односторонней задачей художника. Нужно отличать нравственный идеализмъ произведенія отъ ,,идеали-

заціи сюжета". Въ связи съ послѣдней особенностью воспріятіе такого произведенія должно происходить въ этихъ узкихъ односторонних рамкахъ.

3. Рисунокъ, какъ весьма удобный пріемъ при выясненіи художественнаго образа, способный при чтеніи эпическихъ произведеній создать иллюзію ощущенія, въ примѣненіи къ эпосу идеальному мало сказалъ бы дѣтямъ: онъ не воплотилъ бы идеальнаго содержанія образа. Мы не говоримъ о воплощеніи такого образа въ *художественной* картинѣ, но и та скорѣе могла бы послужить темой для самостоятельнаго „чтенія"; въ предварительной бесѣдѣ такая картина имѣла бы свою цѣнность.

4. Содержаніе произведеній идеальнаго эпоса держится большею частью на глубокой психологіи образа. Поэтому съ методической точки зрѣнія совершенно послѣдовательно было бы обратить вниманіе на раскрытіе замысла поэта именно съ этой стороны. Нужно, однако, различать въ этомъ случаѣ произведенія творчества коллективнаго и личнаго. Первыя въ общемъ не представляютъ трудной задачи для чтенія и по своему замыслу, и по однообразію раскрытія этого замысла, и по изложенію и по языку. Но произведенія личнаго творчества, творчества позднѣйшаго (новыя поэмы, новыя баллады, даже новыя сказки) даютъ обычно психологію сложную. Въ этомъ состоитъ трудность ихъ объясненія и непосильность иногда для дѣтей младшаго возраста.

5. Кромѣ этого, послѣдняго рода произведенія, отличаясь большой сложностью психологіи, отличаются часто субъективностью замысла, требующей обязательнаго знакомства съ ихъ творцомъ: на урокахъ объяснительнаго чтенія чтеніе ихъ затрудняется, такимъ образомъ, еще большей сложностью задачи (укажемъ на поэмы Байрона, Лермонтова, Пушкина и т. п.).

6. Зато, съ другой стороны, произведенія идеальнаго эпоса представляютъ для чтенія и воспріятія и значительныя преимущества: благодаря своей односторонности, „идеальности", фантастичности, они даютъ очень яркіе образы. Сказки, напр.,—это прямо лубочныя картины съ яркимъ красочнымъ

мазкомъ. „Что нужно выдвинуть въ ней на первый планъ, того уже не заслоняютъ подробности. Дѣти понимаютъ сказку безъ малѣйшихъ усилій“ [1]). То же самое нужно сказать и о былинахъ: въ разсказѣ о подвигахъ богатырей все несложно. Слѣдить за ея разсказомъ не трудно. Яркость образовъ баллады и поэмы налагаетъ, конечно, обязанности болѣе сложныя.

7. Эта яркость образовъ героическаго эпоса, особенно коллективнаго, ихъ своеобразный колоритъ даетъ возможность живо воспринять ихъ, но воспринять больше повышеннымъ чувствомъ, чѣмъ путемъ разсудка. Здѣсь именно больше, чѣмъ гдѣ-нибудь, „учитель долженъ отказаться отъ крайне вредной привычки заставлять дѣтей разказывать непремѣнно своими словами“. „Простая и вмѣстѣ яркая и многоговорящая сердцу живопись народныхъ произведеній прямо бросается въ глаза, легко, безъ особеннаго напряженія усваивается дѣтьми и, можно сказать съ увѣренностью, сохранится въ душѣ ихъ на вѣки“ [2]). Баллада—поэма въ маломъ размѣрѣ, первоначальная былина, кантилена съ всегда замѣтнымъ лирическимъ налетомъ, требующая часто къ себѣ такого же непосредственнаго вниманія...

8. Воспитательное значеніе произведеній идеальнаго эпоса не подлежитъ сомнѣнію: „созерцаніе подвиговъ вѣры, жертва ради блага другихъ, мужество, настойчивость въ достиженіи цѣли—все это безъ всякихъ объясненій будетъ возбуждать въ душѣ дѣтей гуманныя и патріотическія чувства“ (Воскресенскій). Подвиги Ивана-царевича, Ильи Муромца, Наполеона, Петра Великаго, рыцаря, малорусскаго казака, Власа некрасовскаго, Алеко пушкинскаго... способны заразить читателя, особенно юнаго, открытаго для романтическихъ впечатлѣній...

9. Нѣтъ надобности указывать какіе-либо особые практическіе пріемы для чтенія сказки: она—для дѣтей: старайтесь только сберечь ее для нихъ живой и красочной, какъ она создалась. Кромѣ дѣтей, больше некому такъ непосред-

---

[1]) Воскресенскій. О преподаваніи русскаго языка, стр. 23.

[2]) Тамъ же, стр. 23, 26.

ственно любоваться ей. Дѣти всегда лучше насъ и разскажутъ сказку и поймутъ лучше, чѣмъ мы: не будемъ думать въ этомъ случаѣ о себѣ слишкомъ много. Любой руководитель-декламаторъ отошлетъ васъ послушать сказку сначала у дѣтей.

10. Въ поэмѣ и балладѣ учитель—руководитель. Поэма (равно и трагедія) сложна, требуетъ знакомства съ міромъ поэта, часто съ сложной сѣтью настроеній эпохи. Поэма не умѣстится въ рамки класснаго урока объяснительнаго чтенія. Объяснять ее бываетъ возможно болѣе или менѣе въ рамкахъ исторіи литературы или біографіи автора. Мы дадимъ примѣръ разработки *баллады*.

11. Тонъ выразительнаго чтенія [1]) произведеній героическаго эпоса—„эпическій"—спокойный; но въ чистомъ видѣ, безъ всякой примѣси лиризма, онъ присущъ лишь античной поэмѣ. Эпическое начало, преобладавшее въ поэзіи античнаго міра, наложило свой отпечатокъ на всѣ формы поэтическаго творчества этой эпохи. Отраженіе этого начала мы усмотримъ и въ античной трагедіи и античной лирикѣ: даже ода, какъ отраженіе восторженныхъ настроеній поэтовъ Греціи, была не чужда этого оттѣнка (стр. 139—140). Само собой разумѣется, что и поэты новаго времени, отражавшіе духъ античнаго искусства, должны были усвоить это эпическое отношеніе къ своимъ произведеніямъ. То же господство эпическаго начала мы усмотримъ въ поэзіи и другихъ народовъ въ ихъ раннихъ поэтическихъ произведеніяхъ, напр., въ нашихъ былинахъ: разница лишь въ томъ, что въ античныхъ произведеніяхъ преобладаетъ особая величавость въ тонѣ повѣствованія, у насъ же, напр., былины написаны болѣе пѣсеннымъ складомъ.

Баллада отразила въ себѣ уже господство лирическихъ

[1]) Данныя беремъ у *Коровякова:* „Этюды выразительнаго чтенія художественныхъ литературныхъ произведеній". Изд. 2-е. СПБ. 1900 г. Очень хорошія характеристики исполненія различныхъ видовъ поэзіи даны у *Озаровскаго:* „Вопросы выразительнаго чтенія", ч. I—II. СПБ. 1896 г. и 1901 г. Краткія характеристики даны у *Сладкопѣвцева:* „Искусство декламаціи". СПБ. 1910 г. (стр. 181—183) и *Бродовскаго:* „Руководство къ выразительному чтенію" (стр. 159—176). Изд. 2-е. СПБ. 1904 г.

настроеній эпохи рыцарства и Провансаля. По содержанію своему она—произведеніе эпическое, но, отражая міръ фантазіи, міръ таинственнаго, она слишкомъ близко соприкасается съ душевнымъ міромъ человѣка; баллада—разсказъ съ сильнымъ лирическомъ элементомъ. Вначалѣ баллада даже пѣлась, подъ акомпаниментъ музыки, сопровождалась даже танцами. Отсюда и поэты XVIII и XIX вѣка, давшіе балладѣ оригинальное содержаніе, оставили за ней ея прежнія отличительныя особенности: строго размѣренный музыкальный стихъ (читатель, напр., проникается особымъ балладическимъ настроеніемъ, читая въ „Полтавѣ" разсказъ о „скачущемъ гонцѣ" отъ Кочубея), параллелизмъ въ видѣ припѣвовъ—повтореній (напр., у А. Толстого въ „Князѣ Рѣпнинѣ" у Пушкина въ „Бѣсахъ" и др.); этотъ размѣренный тактъ музыки въ балладѣ былъ, очевидно, необходимъ для соблюденія такта въ *танцахъ*, которыми сопровождалось пѣніе баллады (ballare—и значить танцовать),—онъ остался въ ней, какъ видимъ, и до сихъ поръ. Отсюда—и въ *чтеніи* баллады важно соблюсти ея особенности. „Передавая разсказъ, составляющій содержаніе баллады, чтецъ долженъ сразу ввести слушателя въ то настроеніе, которымъ баллада проникнута; онъ не можетъ передавать о событіяхъ ни тономъ старинаго описателя и повѣствователя, какъ въ героической поэмѣ или былинѣ, ни простыми жизненными интонаціями новѣйшей поэмы или стихотворнаго романа. Чтобы возбудить чувство любопытства, удивленія, страха, или ужаса къ необыкновеннымъ, фантастическимъ волшебнымъ или вообще страшнымъ перипетіямъ воспѣваемаго балладой происшествія, чтецъ долженъ употребить тонъ, проникнутый этими настроеніями, тонъ, слѣдовательно, значительно приподнятый отъ житейской обыденности простого разсказа. Этотъ тонъ... примѣняется въ большей или меньшей силѣ на всемъ протяженіи баллады... Приподнятость тона отчасти вызывается и внѣшними особенностями баллады. Лирическая мѣрность ея стиховъ въ соединеніи съ требуемыми ея содержаніемъ звучными тембрами (преимущественно *мѣдными*) чтенія, невольно выразится въ энергичныхъ, вѣскихъ, торжественныхъ аккордахъ. Пѣву-

чій стихъ течетъ торжественно плавно, почти скандируясь въ стопахъ; темпъ медленный важный; риѳмы звонкія; мелодическая сторона чтенія ярче всего отражается на ударныхъ слогахъ, размѣчающихъ ритмъ стиха:

И всѣ́ подняли ку́бки. Не по́днялъ лишь оди́нъ;
Оди́нъ не поднялъ ку́бка, Миха́йло, князь Рѣпни́нъ.

Сохраненіе этого строя баллады должно охранить чтеца отъ двухъ опасностей: 1) нельзя читать балладу (даже описательныя и повѣствовательныя мѣста ея) тономъ сторонняго событію разсказчика и 2) съ другой стороны, нельзя драматизировать балладу: это явится нарушеніемъ ея стиля, ея эпической сущности (стр. 142—146).

Тотъ же тонъ долженъ быть и при чтеніи поэмы новаго времени, которая можетъ быть названа балладой въ большихъ размѣрахъ (говоримъ о поэмѣ романтической).

Вотъ примѣрный урокъ объяснительнаго чтенія баллады Лермонтова „Воздушный корабль“ [1]).

Прежде всего намѣчается *цѣль урока.*

Мы сегодня прочтемъ одно изъ стихотвореній Лермонтова, въ которомъ поэтъ интересно разскажетъ намъ о знаменитомъ французскомъ императорѣ Наполеонѣ.

Предварительная бесѣда.

Что вы знаете о Наполеонѣ? О его завоеваніяхъ (войнахъ въ Германіи, Россіи, Египтѣ)? О судьбѣ Наполеона (ссылка на островъ Эльбу, снова во Франціи, заточеніе на островѣ св. Елены)? О сынѣ Наполеона? О смерти сына? О смерти Наполеона? О его маршалахъ, гвардіи, судьбѣ ихъ—нѣкоторыхъ? Пользовался ли Наполеонъ уваженіемъ? Когда, у кого? Любилъ ли онъ свою родину? Что вы знаете о привычкахъ Наполеона, его характерѣ, костюмѣ („сѣрый походный сюртукъ“).

[1]) В. Мартыновскій. Русскіе писатели въ выборѣ и обработкѣ для школъ. Т. I, 289—240 стр. Изд. 24-е.

Мы и въ дальнѣйшемъ будемъ пользоваться указанной хрестоматіей. Особенности ея состоятъ: 1) въ разставленныхъ надъ словами удареніяхъ, за исключеніемъ стихотвореній, гдѣ удареніе подсказывается стихотворнымъ размѣромъ; 2) въ большомъ количествѣ примѣчаній, въ которыхъ объясняются непонятныя слова и отдѣльныя выраженія, часто ставятся и вопросы наводящаго характера; 3) часто намѣчается матеріалъ для предварительной бесѣды; 4) намѣчаются иногда отдѣльныя части произведеній, обыкновенно цифрами.

Какъ изобразилъ поэтъ Лермонтовъ великаго императора Франціи, что онъ намъ разскажетъ о немъ новаго,—сейчасъ узнаемъ.

Выразительное чтеніе стих. учителемъ. Въ чтеніи необходимо отмѣтить музыкальное содержаніе этой баллады. „Ни одного яркаго и свѣтлаго пятна, безпросвѣтный сумракъ; грустно, угрюмо и тяжело звучатъ эти мрачныя строки, напоминающія мѣрные удары барабана и звукъ походнаго марша“ (Эрастовъ).

Стихотвореніе читается все цѣликомъ.

Повторное медленное чтеніе учениками (можно въ три пріема. См. у Мартыновскаго).

Примѣчаніе 1. На цѣль этого чтенія мы въ свое время указывали: это—1) знакомство учениковъ съ текстомъ, съ примѣчаніями. 2) По такъ или иначе установившейся практикѣ каждый изъ учениковъ во время этого чтенія можетъ отмѣчать непонятное ему для того, чтобы спросить потомъ учителя, если оно не объяснится во время бесѣды, или просто для того, чтобы обратить на это вниманіе при бесѣдѣ,—постараться не прослушать. 3) Учителю предоставляется въ это время возможность уловить непонятное дѣтямъ: „покажи, какъ ты читаешь вслухъ, я скажу, какъ ты читаешь про себя“.

Бесѣда—перечитываніе произведенія.

Примѣчаніе 2. Нужно имѣть въ виду примѣчанія составителя хрестоматіи.

Примѣчаніе 3. Вопросы и отвѣты въ дальнѣйшемъ не воспроизводятъ полной картины урока. Воспроизводимъ картину урока, намѣченную однимъ изъ слушателей института для своего урока, по нашимъ указаніямъ, *картину-схему* .На урокѣ мысль дѣтей убѣгаетъ впередъ, интересно углубляетъ вопросъ, или интересно скользитъ по поверхности. Къ сожалѣнію, трудно воспроизвести эту картину, трудно потому, главнымъ образомъ, что, будучи полной, картина урока пострадаетъ тогда въ своей ясности для посторонняго читателя.

В. На какой островъ былъ сосланъ Наполеонъ? О. На островъ св. Елены, на Атлантическомъ океанѣ.

В. Какимъ вамъ представляется этотъ островъ по своему внѣшнему виду? О. Островомъ пустыннымъ, безлюднымъ; тамъ нѣтъ зеленой травки, одинъ крупный-сыпучій песокъ, да гранитный камень... Островъ имѣетъ „высокія берега“ и уступы („къ высокому берегу... корабль пристаетъ“).

В. Какъ поэтъ называетъ этотъ островъ? О. „Пустыннымъ и мрачнымъ гранитомъ“.

В. Наполеонъ былъ сосланъ на этотъ мрачный островъ. Онъ тамъ и умеръ. Французскому императору поставили, вѣроятно, какой-нибудь замѣчательный памятникъ здѣсь? Если бъ вы были на островѣ, вѣроятно, издали бы увидѣли его? О. Нѣтъ. Могила Наполеона незамѣтна на островѣ

В. Какой же она имѣетъ видъ? О... Песчаный бугоръ съ тяжелымъ гранитнымъ камнемъ.

В. Но его зато хоронили торжественно? О. Нѣтъ, его зарыли въ „сыпучій песокъ“ безъ всякихъ воинскихъ почестей, безъ торжественной музыки.

В. Но, вѣдь, на похоронахъ были его любимые солдаты, гвардія?.. О. Нѣтъ, его хоронили его враги, своихъ не было никого...

В. Гдѣ же были его маршалы, его гвардія? О. Одни умерли, другіе служили при французскомъ дворѣ, забывъ о своемъ старомъ императорѣ.

В. Не видно ли изъ стих., что враги были особенно рады смерти французскаго императора?—Для чего враги положили на его могилѣ тяжелый камень? О... „Чтобъ встать онъ изъ гроба не могъ“.

В. Одинокій императоръ, зарытый подъ песчанымъ бугромъ... Скалы острова, песокъ, раскаленный солнцемъ... Ни одной живой души... Оживляется ли когда-нибудь этотъ островъ? О. Оживляется. Каждый годъ одинъ разъ, въ день смерти Наполеона.

В. Что тогда происходитъ? О. „Происходитъ чудо“. Къ острову, качаясь въ волнахъ, подъѣзжаетъ чудесный корабль.

В. Откуда пріѣзжаетъ онъ? О. Изъ Франціи.

В. Зачѣмъ? О. Чтобы везти во Францію Наполеона.

В. Почему поэтъ назвалъ этотъ корабль „воздушнымъ“? О. Потому, что онъ быстро мчался по океану и не производилъ шума, какъ будто онъ былъ сдѣланъ изъ воздуха (Мартыновскій).

В. А дѣйствительно быстро мчался корабль? О. „На всѣхъ парусахъ“.

В. А похожъ онъ былъ своимъ видомъ на дѣйствительный корабль? О. Да. На немъ были паруса, только они не надувались; на немъ были мачты, но онѣ не гнулись отъ вѣтра; были флюгера (объяснить), но они не производили шума, на бортахъ корабля были люки для пушекъ, пушки смотрѣли изъ нихъ своими жерлами, но... (какъ говоритъ о пушкахъ поэтъ?) „молча въ открытые люки чугунныя пушки глядятъ“.—Значитъ, это былъ военный корабль?..

В. Кто же ѣхалъ на этомъ кораблѣ къ Наполеону? О. На немъ не было никого.

В. И никто не правилъ кораблемъ? О. Никто.

В. Какъ говоритъ объ этомъ поэтъ? О. Не слышно на немъ капитана,
Не видно матросовъ на немъ.

В. Безъ капитана и матросовъ онъ, быть можетъ, просто блуждалъ по океану безъ цѣли? О. Нѣтъ, онъ держитъ путь, прямо къ острову.

В. Откуда еще можно было знать, что на кораблѣ нѣтъ ни капитана, ни матросовъ?—Если бы вы были на берегу острова, что́ бы вы подумали объ этомъ кораблѣ, есть ли на немъ капитанъ?.. О. Если бы былъ капитанъ, корабль не могъ бы идти такъ быстро: на пути скалы... Страшный вѣтеръ... А онъ мчится „на всѣхъ парусахъ".

В. Какъ говоритъ объ этомъ поэтъ? О. ...скалы и грозныя мели
И бури ему нипочемъ.

В. О чемъ же мы узнали изъ стихотворенія? О. Мы узнали объ островѣ, на которомъ былъ похороненъ Наполеонъ, и о чудесномъ кораблѣ.

В. Въ какой день года, мы сказали, появляется этотъ корабль? О. Въ день смерти Наполеона.

В. А въ какую пору дня происходитъ это? О. Вечеромъ.

В. Въ какихъ словахъ объ этомъ говоритъ поэтъ? О. „Лишь звѣзды блеснутъ въ небесахъ"...

В. Поздно вечеромъ зайдемъ съ вами на островъ; посмотримъ на океанъ, туда, откуда мчится корабль: какой видъ представится намъ? О. На небѣ звѣзды; вода въ океанѣ синяя... волны; прямо къ острову быстро мчится корабль, но, кромѣ шума волнъ, ничего не слышно... Корабль уже у берега, тихо подходитъ онъ къ острову... А островъ темный, мрачный.

В. Когда же онъ подходитъ сюда? О. Въ полночь.

В. Почему же въ полночь? О. Потому, что корабль пріѣхалъ за мертвымъ императоромъ, а мертвецы встаютъ изъ могилъ въ полночь.

В. И что же? Корабль у берега. А императоръ?.. О... Поднимаетъ камень, встаетъ изъ могилы, идетъ къ кораблю.

В. Тихо? О. Нѣтъ быстро, вдругъ является къ кораблю,
садится и...—Какъ говоритъ поэтъ?..

В. Какой видъ у императора, вышедшаго изъ могилы? О. Онъ одѣтъ въ свой обыкновенный походный сюртукъ сѣраго цвѣта, на головѣ треугольная шляпа. Онъ склонилъ голову внизъ, скрестивши на груди свои могучія руки, сосредоточивъ свое вниманіе ни одной мысли, на одномъ намѣреніи (Сикорскій); глаза его устремлены вдаль (куда?) къ Франціи, на лицѣ волненіе; онъ энергично берется за руль...

— Наполеонъ былъ занятъ одной мыслью—уѣхать во Францію.

В. Корабль долго стоитъ у берега? О. Наполеонъ сейчасъ же пускается въ путь

В. Будемъ помнить, что это происходитъ въ полночь. Темно. О чемъ думаетъ, сидя на кораблѣ, Наполеонъ? О. О Франціи, о своемъ сынѣ, о гвардіи.

В. Что чувствуетъ Наполеонъ? Что выражаетъ его лицо? О. Глаза все устремлены вдаль, онъ хочетъ скорѣе увидѣть родную землю, сына...

В. Земля родная уже показалась на горизонтѣ. Что—Наполеонъ? О. Онъ спѣшитъ, глаза его горятъ огнемъ, усиленно бьется сердце.—Какъ говоритъ объ этомъ поэтъ?

В. Корабль у берега. Что—Наполеонъ? О. Онъ смѣло, быстро, большими шагами идетъ на берегъ и громко зоветъ своихъ товарищей въ битвахъ.

Примѣчаніе 4. Дальнѣйшіе вопросы даются болѣе ускореннымъ темпомъ, чтобы не обнаружилась слишкомъ большая пауза, данная въ текстѣ („Но спятъ усачи гренадеры"—„И топнувъ о землю ногою"). Наполеонъ громко зоветъ, нетерпѣливо топаетъ ногой. Поэтому, о гренадерахъ и маршалахъ можно сказать нѣсколько раньше: Наполеонъ ѣдетъ во Францію, встрѣтитъ ли кто его тамъ?

В. Какимъ тономъ зоветъ ихъ Наполеонъ? О. Громко, повелительно, нетерпѣливо, какъ всегда.

В. А маршаловъ?.. О. Грозно.

В. Явились его соратники и маршалы? О. Нѣтъ.

В. Почему? Не хотѣли? О. Ихъ не было во Франціи: одни погибли въ битвахъ въ Германіи, „въ равнинѣ, гдѣ Эльба шумитъ", въ Россіи въ 1812 году зимой, въ Египтѣ, погибли и похоронены въ знойномъ пескѣ около египетскихъ пирамидъ. Нѣкоторые изъ маршаловъ измѣнили старому императору (какъ говоритъ объ этомъ поэтъ?).

В. Гдѣ они теперь? О. При новомъ императорскомъ дворѣ, на службѣ у Бурбоновъ.

В. Никто не откликнулся, никто не явился. Думалъ ли Наполеонъ встрѣтить такую тишину на берегу океана? Ожидалъ ли онъ такого отношенія къ себѣ, къ императору, своихъ бывшихъ подчиненныхъ? О. Нѣтъ. Наполеонъ не привыкъ къ такимъ проявленіямъ непослушанія.

В. Что же Наполеонъ? О. Онъ сердился, топалъ ногой, взволнованно ходилъ взадъ и впередъ, опять звалъ, и опять никто не пришелъ.

В. Больше нечего было дѣлать на берегу. Никто не шелъ встрѣтить императора. Думалъ ли Наполеонъ, что больше не стоитъ звать?.. О. Нѣтъ, у него былъ сынъ: онъ зоветъ сына.

В. Какія мысли были у Наполеона при воспоминаніи о сынѣ? О. Онъ думалъ, что сынъ вступитъ на престолъ и поможетъ отцу...

В. Какъ называетъ поэтъ сына Наполеона? О. „Опорой въ превратной судьбѣ", послѣдней надеждой Наполеона.

В. Явился ли сынъ? О. Нѣтъ,

В. Почему? О. Его не было въ живыхъ; онъ умеръ молодымъ, „въ цвѣтѣ силъ".

В. Зналъ ли объ этомъ Наполеонъ? О. Не зналъ.

В. И ждалъ его?—Долго ждалъ Наполеонъ сына? О. До самаго утра.

В. Сердился ли Наполеонъ на невнимательнаго сына, топалъ ли властно ногой? О. Нѣтъ.

В. Какъ же ждалъ Наполеонъ сына?—Волновался онъ? О. Да. Онъ глубоко вздыхалъ.

В. На что это указываетъ? О. Императору было очень тяжело.

В. Какая картина рисуется вамъ? О. Предъ разсвѣтомъ. Свѣтлѣе на небѣ. Сыро. Холодно. У берега корабль. На берегу одинъ императоръ. Взоръ къ Парижу. Императоръ плачетъ. Слезы копаютъ на холодный песокъ. Свѣтаетъ. Все конечно. Нѣтъ сына. Безнадежно склонилъ голову несчастный отецъ. Махнулъ рукой. И тихо сѣлъ въ корабль.

В. Куда онъ поѣдетъ. О. Обратно, въ свою песчаную могилу, на мрачный островъ.

В. Прочтите, какъ говоритъ объ этомъ поэтъ?

Послѣ бесѣды дѣлается синтезъ.

Скажите, что вы узнали о Наполеонѣ? (обращаете вниманіе на слѣдующіе два вопроса) какъ онъ ждалъ сына? (стоялъ, терпѣливо ждалъ до утра...). Какъ Наполеонъ звалъ маршаловъ? (картина: *ходилъ* по берегу, топалъ ногой, грозно звалъ...) N! Можетъ быть, товарищъ вашъ пропустилъ что-нибудь интересное о Наполеонѣ? N! Вы, можетъ быть, добавите еще что-нибудь къ нашему разсказу? N! Нарисуйте корабль Наполеона! N! Опишите островъ „на томъ океанѣ“! Видъ океана и неба въ „ту ночь“!—Осуществилась ли мечта Наполеона?

Примѣчаніе 5-е. Для учениковъ, стоящихъ по развитію ниже тѣхъ, которые имѣются въ виду конспектомъ-урокомъ (IV отдѣл. городск. училища), послѣ каждой законченной картины (островъ, корабль, океанъ, Наполеонъ на берегу Франціи, Наполеонъ зоветъ маршаловъ, Наполеонъ зоветъ сына, Наполеонъ въ обратный пускается путь) можно предлагать вопросы для обобщеній.

Примѣчаніе 6-е. Если стихотвореніе предназначается для заучиванія наизусть, то планъ урока слѣдуетъ измѣнить—въ порядкѣ текста стихотворенія. 1. Чудесный корабль мчится къ острову. 2. Мрачный островъ и могила Наполеона. 3. Корабль подходитъ къ острову, садится императоръ. 4. Наполеонъ на берегу Франціи. 5. „Въ обратный пускается путь“.

Упражненіе въ выразительномъ чтеніи.

Прочтите то мѣсто произведенія, которое вамъ особенно понравилось (почему онъ вамъ нравится?). Систематическое чтеніе: прочтите то мѣсто стих., гдѣ описывается островъ, гдѣ описывается корабль, гдѣ изображается Наполеонъ, когда онъ садится на корабль, когда онъ зоветъ маршаловъ, когда онъ ждетъ сына.

Въ концѣ урока стихотвореніе читается все въ цѣломъ способнымъ ученикомъ или учителемъ. Это 1) хорошій заключительный синтезъ бесѣды, 2) такое чтеніе оставляетъ хорошее послѣднее впечатлѣніе. Лучшая *работа на домъ*—или заучить стихотвореніе наизусть, предвари-

тельно научившись выразительно читать его, или дать какую-либо письменную работу (объ этомъ ниже).

Только что разобранное произведеніе не можетъ разсчитывать на богатый опытъ дѣтей: ассоціаціонный процессъ сильнѣе работаетъ у дѣтей, знающихъ исторію жизни Наполеона, читавшихъ о немъ. Гораздо болѣе „внушающей“ явится баллада съ содержаніемъ изъ жизни болѣе обыденной. Такой балладой является, напр., „Три пальмы“ того же автора. Спускаясь еще ниже къ бытовой жизни, мы имѣемъ, напр., балладу Пушкина „Утопленникъ“.

Читать первую легче, чѣмъ „Воздушный корабль“: 1) не такъ сложна психологія дѣйствующихъ лицъ; 2) самые повѣствовательные моменты и картины намѣчены послѣдовательнѣе: одна отъ другой легко отдѣляются, а это не маловажное преимущество произведенія, учиться читать которое будутъ дѣти.

Въ предварительной бесѣдѣ необходимо познакомить дѣтей съ пустыней: пески, иногда ручеекъ, пальмы (оазисы). Можно познакомить по картинѣ (напр., изъ серіи стѣнныхъ картинъ Шмейля). Дальше: Аравійская пустыня; торговля; караваны арабовъ; товары и палатки; караванъ тянется гусемъ, со звонками (зачѣмъ они?); хорошія лошади арабовъ-бедуиновъ; хорошіе наѣздники-фарсисы; арабы воинственны; вооруженные арабы на лошадяхъ иногда сопровождаютъ караванъ. Съ караваномъ въ пустынѣ можно познакомить также по картинѣ (напр., изъ той же серіи картинъ Шмейля). Въ балладѣ намѣчаются ясно четыре картины. Цѣль „объясненія“ баллады—въ воспроизведеніи этихъ картинъ. I. „Гордыя“ зеленыя махровыя высокія пальмы были красивы, любовались собой, шептались съ ручьемъ, „хранимымъ подъ сѣнью зеленыхъ листовъ“. Ни одинъ странникъ не отдохнулъ здѣсь, не напился студеной водой. Столѣтнія пальмы недовольны творцомъ: для кого же, для чего же онѣ цвѣтутъ.... Онѣ стали уже сохнуть. II. Солнце. Вдали столбы золотого песку. Нестройные звонки. Какъ въ морѣ челнокъ, колыхается караванъ. Видны уже пестрые узорные аравійскіе ковры палатокъ.

Кто въ нихъ? Неизвѣстно, но... смуглыя ручки, черныя очи, сверкающія черезъ поднятыя полы „походныхъ шатровъ“... Это семейства арабовъ. Вьюки товаровъ, покрытые коврами. Бедуинъ на молодомъ конѣ „играетъ“; бѣлыя одежды развѣваются вѣтромъ... III. Караванъ подъ сѣнью пальмъ. Пальмы гостепріимно киваютъ головами, ручей поитъ студеной водой. Вечеръ. Стукъ по корнямъ... Костеръ... Вѣтви въ рукахъ дѣтей... До утра тлѣлся огонь въ кострѣ... Утромъ ушелъ караванъ. Золотой песокъ. Звонки. Фарсисъ. Все то же, IV. Но пальмъ нѣтъ. „Пепелъ сѣдой и холодный“ на ихъ мѣстѣ. Вѣтеръ разнесъ его по пустынѣ. Ручей проситъ пророка—продлить его жизнь. Нѣтъ, безъ тѣни онъ высохъ. Пусто кругомъ. Все сравнялось съ песчаной пустыней.

Дѣти, при хорошемъ „объясненіи“, слушаютъ стих. съ необыкновеннымъ интересомъ, охотно и много бесѣдуютъ.

Еще болѣе „внушаетъ“ баллада „Утопленникъ“. Здѣсь русская изба, палати, „бѣсенята“-мальчишки, шалившіе на рѣкѣ, смотрѣвшіе сѣти и обнаружившіе въ нихъ мертвеца... Испугъ: „Тятя! тятя!“—„Врите, врите!“—„Вѣрно“. Медленно сползаетъ тятя съ палатей, ищетъ кафтанъ: надо пойти, а то „судъ наѣдетъ“... Буря... Шумитъ рѣка... Тучи, луна... „Чтобъ ты лопнулъ“! Утопленикъ, да голый, у окна! И такъ каждый годъ. Русская картина, народное суевѣріе въ поразительно реальной обстановкѣ, съ глубокой психологіей... Разобрать стихотвореніе съ дѣтьми, показать имъ испугъ мальчишекъ, испугъ тятьки, страшную ночь каждый годъ—работа въ высшей степени благодарная...

Даже работа чисто „психологическаго характера“ съ учениками, напр., IV—V отдѣленія, проходитъ оживленно: есть надъ чѣмъ подумать: при чтеніи стихотворенія скользишь по поверхности, а вдумаешься въ него—цѣлая трагедія. Такой урокъ возможно также построить интересно. Если трудно раскрыть психологію Наполеона, Петра Великаго, то русскаго мужика, напуганнаго „бѣсенятами“, а еще больше судомъ, „разобрать“ легче... Тема: „Преступленіе и наказаніе“. Предварительно: Ваня изъ разсказа „Косточка“, извѣстнаго маленькимъ дѣтямъ, епископъ Гаттонъ. Въ концѣ урока (послѣ

психологическаго разбора) сравненіе—обобщеніе „Гаттонъ—мужикъ".

Хочется отъ души привѣтствовать тотъ „творческій элементъ въ объяснительномъ чтеніи", какой хотятъ внести въ уроки чтенія наши педагоги. Мурзаевъ на положительно вѣрной точкѣ зрѣнія, когда предлагаетъ свой разборъ „Утопленника" съ той точки зрѣнія, съ которой мы только и хотѣли бы „объяснять" въ школѣ.

„Вообразите себѣ, дѣти,—говоритъ учитель,—хмурый осенній день. Тяжелыя свинцовыя тучи затянули все небо... Съ утра мороситъ мелкій надоѣдливый дождь... По песчаному берегу большой многоводной рѣчки идутъ нѣсколько мальчиковъ. Это дѣти рыбака, посланные посмотрѣть сѣти... Одинъ въ мамкиной куцавейкѣ, другой въ большихъ отцовскихъ сапогахъ, на плечахъ третьяго волочется короткій заплатанный кафтанъ... Идутъ, разговариваютъ... Вдругъ—что это? „Васька, смотри—купается лѣшій!"—„Какъ бы не такъ"... возражаетъ другой: „Гляди изъ воды вылѣзъ"... „Ребята, да онъ утоплый... Охъ страшно!.. Ишь, не движется"! Въ страхѣ подбирая полы одеждъ, мчатся ребята отъ берега... „Батюшки! въ нашихъ сѣтяхъ... надоть скорѣе къ тятькѣ!".

Учитель: Прочитай, Петя, вотъ это стихотвореніе.

Ученикъ читаетъ.

УТОПЛЕННИКЪ.

Прибѣжали въ избу дѣти,
Второпяхъ зовутъ отца:
„Тятя! Тятя! наши сѣти
Притащили мертвеца"!

Учитель: садись, Петя... Слушайте, дѣти, дальше. Старикъ отецъ лежитъ на печкѣ: ему нездоровится... старыя простуженныя ноги ломитъ... Онъ недоволенъ, что дѣти тревожатъ его,—можетъ, по пустякамъ... Но ребята ужъ больно напуганы: кто ихъ знаетъ... а вдругъ правда? Читай, Ваня, дальше.

Врите, врите, бѣсенята...
Дай кафтанъ; я поплетусь...

Первая часть стихотворенія закончена, и только теперь, на нашъ взглядъ, можно и должно объяснить непонятныя слова, остановить вниманіе учащихся на той или иной детали, вообще побесѣдовать на данную тему... Не слѣдуетъ дѣлать этого раньше, останавливаясь на срединѣ отрывка, такъ какъ въ этомъ случаѣ прелесть всего цѣлаго будетъ нарушена, и цѣль наслажденія художественной вещью станетъ невозможной. Учитель съ помощью вопросовъ и отвѣтовъ выясняетъ смыслъ словъ и

выраженій: „второпяхъ“... „наши сѣти притащили мертвеца“ (почему?)... „будетъ вамъ ужо мертвецъ“... „судъ наѣдетъ“.,. ввѣкъ не разберусь“... „поплетусь“ и т. д.

„Итакъ, дѣти“,—продолжаетъ учитель: „старый рыбакъ въ сопровожденіи дѣтей идетъ къ рѣкѣ. Дѣти испуганы и жмутся къ отцу. Сидѣть бы дома, да очень ужъ любопытно! Идутъ молча, безъ разговоровъ... У тятеньки одна мысль: э-эхъ, не миновать, знать, суда .. сѣти-то мои“... Читай-ка, Сеня, дальше...

Гдѣ жъ мертвецъ? Вонъ, тятя, э—вотъ!
Въ самомъ дѣлѣ... и т. д.

Закончена и вторая часть... Приблизительно въ такомъ родѣ можетъ быть проведено чтеніе всей баллады“ [1]).

Урокъ объяснительнаго чтенія В. Мурзаева, по существу и замыслу вполнѣ отвѣчающій тѣмъ требованіямъ, какія можно предъявлять къ чтенію въ школѣ художественныхъ произведеній, возбуждаетъ, однако, нѣкоторыя недоумѣнія. 1) Опасаясь, что будетъ нарушена „прелесть цѣлаго и станетъ невозможной цѣль наслажденія художественной вещью“, Мурзаевъ не останавливается „на срединѣ отрывковъ“, однако читаетъ все-таки по отрывкамъ: это уже нарушаетъ цѣлое. „Цѣлаго“ дѣти все-таки не видятъ. Необходимо, по нашему мнѣнію, разъяснять хотя бы и отрывки (цѣльные отрывки), но всегда на фонѣ всего произведенія, на фонѣ цѣльнаго полотна. Мурзаевъ же открываетъ полотно картины съ уголковъ. Цѣльность воспріятія въ такомъ случаѣ необходимо нарушится. 2) Мурзаевъ игнорируетъ при своемъ разборѣ естественное желаніе дѣтей узнать, что будетъ дальше: это разсѣиваетъ вниманіе дѣтей и создаетъ нежелательное для успѣха работы „заглядываніе“ дѣтей въ книгу, чтобы узнать, что дальше, чѣмъ кончилось... На первыхъ порахъ въ нашей работѣ намъ приходилось сталкиваться съ подобнымъ „естественнымъ“ явленіемъ, и его мы устраняли естественнымъ же путемъ—чтеніемъ первоначально всего отрывка сразу. 3) Въ урокѣ г. Мурзаева въ значительной степени устранена дѣятельность творческаго воображенія дѣтей, ихъ самодѣятельность.

[1]) В. Мурзаевъ. Творческій элементъ въ объяснительномъ чтеніи худож. произв. въ начальной школѣ. „Педагогическое Обозрѣніе“, 1912 г., № 7, стр. 22—24.

На долю дѣтей остается только чтеніе текста (въ первый разъ, возможно, даже съ ошибками, поэтому и съ поправками учителя), объясненіе непонятныхъ словъ, словомъ, довольно скучная работа. Интересно, конечно, послушать учителя, но его работа для учениковъ будетъ носить необходимо нѣкоторый принудительный характеръ, дѣтямъ, быть можетъ, хотѣлось бы разсказать о „бѣсенятахъ“ совсѣмъ не такъ, какъ учитель. Затѣмъ, интересно въ урокѣ объяснительнаго чтенія художественнаго произведенія именно то, какъ и что внушаетъ произведеніе дѣтямъ; ихъ работа, ихъ воспріятіе даетъ направленіе уроку; учитель лишь на стражѣ „постояннаго“ художественнаго образа—въ той его формѣ, въ какой онъ вылился у поэта. Обширное значеніе художественнаго образа и созданіе этого значенія—свободное дѣло читателя, въ данномъ случаѣ ученика. Опасаться того, что дѣти будутъ бродить въ рамкахъ текста, повторять „своими словами“, т. е. прозой, картинную рѣчь поэта, нѣтъ основаній, если только учитель умѣетъ расшевелить дѣтей, заинтересовать ихъ, а главное—если онъ умѣетъ вначалѣ хорошо прочитать произведеніе. Дѣти увлекутъ васъ тогда не только къ рѣкѣ, къ утопленнику, но и къ лѣшему, къ водяному: придется останавливать ихъ, усмирять страсти и призывать не уклоняться отъ темы... Опасеніе, говоримъ, неосновательное.

Однако есть бóльшая опасность при чтеніи художественныхъ произведеній, въ частности, произведеній идеальнаго эпоса, а еще частнѣе, при чтеніи баллады—опасность уничтожить, стереть ее съ лица земли. Такую попытку сдѣлалъ, напр., Ельницкій съ балладой, нами разобранной, съ „Воздушнымъ кораблемъ“ Лермонтова. Ельницкій „разоблачилъ“ балладу поэта. „Полетъ мысли Наполеона къ Франціи, или, точнѣе, мечты императора, изображенъ въ образѣ корабля, несущагося по волнамъ океана. Такой образъ,—говоритъ разоблачитель,—очень удаченъ, тѣмъ болѣе, что мысль, или мечта императора уносилась за океанъ. Какъ мысль, воспоминаніе, мечта, не имѣетъ преграды въ своемъ полетѣ, такъ и корабль, на которомъ, „императоръ несется“, не встрѣчаетъ себѣ преградъ: „и скалы, и тайныя мели, и бури ему нипочемъ“. Само собою

12009

разумѣется, что воспоминанія и мечты Наполеона съ особенною живостью должны были возникать въ то время, когда внѣшнія впечатлѣнія не отвлекали его вниманія, когда наступала ночная тишина... Особенно живо они возникали въ день годовщины заключенія его на островъ св. Елены... Ночь, такъ благопріятствовавшая мечтѣ и воспоминаніямъ, прошла... Окружающая дѣйствительность беретъ свои права и, разгоняя горячія мечты и чувства Наполеона, привлекаетъ къ себѣ его сознаніе. Этотъ возвратъ къ дѣйствительности поэтъ выразилъ слѣдующими словами: „Идетъ и, махнувши рукою, въ обратный пускается путь“.. —„Послѣ разоблаченія аллегорической формы стихотворенія,—говоритъ Ельницкій,—и выясненія мысли его можетъ быть предложена ученикамъ для устнаго, а затѣмъ и письменнаго изложенія слѣдующая (соотвѣтствующая разбору) тема: Мысль стихотворенія „Воздушный корабль“ и выраженіе ея“ [1]). Если бы дать г. Ельницкому какую-нибудь миѳическую сказку,—что́ бы изъ нея получилось? Баллада Лермонтова—переводъ изъ Цедлица, а въ основѣ стихотворенія Цедлица лежитъ народная легенда о французскомъ императорѣ. Смыслъ и прелесть этой легенды именно въ томъ, что она—легенда, а смыслъ и цѣнность баллады Цедлица-Лермонтова—въ томъ, что она—баллада, какъ всякая сказка есть сказка. Всякій цвѣтокъ въ рукахъ ботаника теряетъ свой запахъ, красоту и превращается въ экземпляръ съ опредѣленнымъ числомъ тычинокъ и лепестковъ.

Поэтъ, создавая „Утопленника“, вѣрилъ въ то, что „голый“ являлся къ мужику и стучалъ у окна и у воротъ, хоть на минуту, но вѣрилъ; поэтъ долженъ былъ вѣрить въ эту суевѣрную правду, когда онъ творилъ ее, какъ вѣрилъ онъ лѣтописцу, разсказавшему преданіе о смерти Олега, какъ вѣритъ сказитель былины въ ея событія, напр., въ разсказъ о томъ, что Илья Муромецъ пилъ по 40 бочекъ „зелена

[1]) Ельницкій. Объяснительное чтеніе стихотвореній и басенъ, стр. 129—130. СПБ. 1902 г.; ср. его докладъ на первомъ съѣздѣ преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ (Труды съѣзда, стр. 154. СПБ. 1904 г.).

вина": такіе ужъ „тогда" люди были. Былъ ли дѣйствительно „голый" утопленникъ у окна мужика, или это было созданіе его воображенія: стучался путникъ, а напуганное воображеніе увидѣло голаго?.. *По Пушкину*, это былъ дѣйствительный голый утопленникъ, который каждый годъ потомъ стучалъ „подъ окномъ и у воротъ". Зачѣмъ изощряться въ психологическихъ толкованіяхъ, переводить преданіе на научную почву? здѣсь оно лопнетъ, какъ мыльный пузырь. Развѣ и мы, взрослые, не можемъ съ вѣрой читать эту балладу?.. Итакъ, баллада есть баллада.

Какая идея „Воздушнаго корабля"? Этотъ вопросъ былъ поставленъ на обсужденіе въ Педагогическомъ Собраніи по поводу приведеннаго нами выше урока... и не былъ разрѣшенъ. Даже Ельницкій умолчалъ объ этомъ въ разборѣ: дѣйствительно, вопросъ трудный, а главное—ненужный... Но вотъ въ „Трехъ пальмахъ" мысль-идея кажется ясной: „пальмы стали на Бога роптать"; желаніе ихъ осуществилось, но только для того, чтобы „пали безъ жизни питомцы столѣтій". Пальмы были наказаны за ропотъ. Мысль, конечно, вѣрная: ея нельзя опровергнуть, но и доказать *кому-либо* нельзя. Нѣсколько разъ читали мы это стихотвореніе въ классѣ, и ни разу дѣти не „вывели" этой мысли, хотя въ конспектѣ, по желанію практикующихся, она иногда оставлялась, оставлялась, но не осуществлялась. Дѣти всегда жалѣли срубленныя пальмы, караванъ провожали съ негодованіемъ. Одинъ разъ, впрочемъ, помнится, съ задней парты поднялся „моралистъ" и доложилъ, что, по его мнѣнію, пальмы наказаны Богомъ. Въ этотъ послѣдній разъ практикующійся, очевидно, выполнялъ свою задачу вполнѣ добросовѣстно, и мнѣніе моралиста было его собственнымъ свободнымъ мнѣніемъ.

2.

Эпосъ дѣйствительности имѣетъ прямую задачу—воскресить ея явленія во всей ихъ истинѣ; воспроизвести ихъ такъ, какъ они есть,—девизъ поэта-реалиста. Только методы такого творчества указали бы намъ на два основныхъ пути,

которые сообщаютъ ему или характеръ наблюдательный, или характеръ эксперимента (см. I ч. 1 гл.). Основныя свойства реальнаго эпоса и драмы могутъ быть отмѣчены особенно легко: это живописность—картинность, всесторонность и подробность изображенія, изображеніе обыкновеннаго, типическаго, зауряднаго (явленіе можетъ быть и не заурядным, высокимъ, но изображеніе его въ реальномъ эпосѣ дается всегда въ среднихъ, типическихъ проявленіяхъ). Иллюзію ощущенія такія произведенія могутъ создать полную: рисуя дѣйствительность такъ, какъ она есть, они рисуютъ по-преимуществу ея *явленія,* точно такъ же и психологія героевъ дается въ нихъ въ „ощутительныхъ“ ея проявленіяхъ. Создать типичность дѣйствій, отразить типичную мысль и чувство, создать типичный языкъ—задача поэта-реалиста. Мы, читатели, здѣсь наиболѣе въ своей сферѣ.

1. Произведенія реальнаго эпоса наиболѣе доступны намъ, они найдутъ откликъ и сродныя черты въ нашемъ внутреннемъ опытѣ, въ нашей наблюдательности. Въ этомъ ихъ преимущество сравнительно съ произведеніями эпоса идеальнаго.

2. Рисунокъ всегда воспроизведетъ обыкновенное положеніе и обстановку дѣйствующихъ лицъ: какъ средство воспріятія, онъ здѣсь наиболѣе умѣстенъ, такъ же, какъ и иллюстрація.

3. Всякія подробныя объясненія здѣсь кажутся особенно излишними: реальное произведеніе можетъ говорить намъ болѣе непосредственно, только сочетаніе формъ и красокъ здѣсъ принадлежитъ поэту, ему одному, его точкѣ зрѣнія. Сочетать эти краски и формы въ цѣльную картину—часто единственная задача, которую даетъ намъ рѣшить поэтъ,—задача, конечно, большая и довольно трудная. И при рѣшеніи ея всегда необходимо имѣть въ виду уголъ зрѣнія поэта на дѣйствительность для того, чтобы понять его и его спеціальную задачу—дать „сгущенное“ изображеніе жизни и всегда *свое* изображеніе (ср., напр., картины природы у Державина, Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Чехова). Прибавьте хитрость Волка (изъ басни „Волкъ на псарнѣ“) или „практичный“

поступокъ его по отношенію къ журавлю—къ его образу въ встрѣчахъ съ Лисой,—вы получите образъ не цѣльный, разбитый: однако онъ, образъ, тамъ и здѣсь реальный. Подойдите съ упрямымъ осломъ къ баснѣ „Оселъ и Соловей"!.. Исчерпать „до дна" художественный образъ, добавить къ нему все, что только возможно,—работа, отъ которой можетъ пострадать смыслъ и цѣнность произведенія. Есть, такимъ образомъ, извѣстныя рамки, въ которыхъ нужно разсматривать поэтическія изображенія. „Искусству вообще свойственно изолировать, обособлять сюжетъ отъ извѣстныхъ сторонъ, которыя въ реальномъ лицѣ не могутъ не быть, но которыя въ данномъ случаѣ были безразличны для души поэта (Шалыгинъ).

4. Поучительны ли, „полезны" ли такія произведенія? Поучительность реальнаго произведенія несомнѣнна. Поучительно оно уже потому, что все оно взято изъ окружающей насъ жизни, не совсѣмъ далекой отъ насъ, если не совсѣмъ близкой. Полезно оно уже потому, что мы узнаемъ въ немъ окружающее насъ, еще полезнѣе оно, если мы продумали его и пережили. Типизируя дѣйствительность, оно даетъ намъ повышенное чувство жизни, позволяетъ пережить чужую жизнь, развивая пониманіе и нашей.

5. Бытовая сказка, легенда воспринимаются болѣе другихъ непосредственно, остальныя формы эпоса требуютъ извѣстныхъ пріемовъ.

6. При чтеніи повѣсти-романа или бытовой драмы необходимо бываетъ отмѣтить всѣ моменты представленныхъ поэтомъ дѣйствій и событій: въ этой всесторонности изображенія смыслъ этого рода произведеній. Не можетъ быть часто рѣчи о вліяніи среды на героя какой-нибудь героической поэмы: онъ самъ вліяетъ на среду, тогда какъ въ произведеніяхъ реальнаго эпоса герой—всегда такъ или иначе ея продуктъ. Отсюда всегда важно подчеркнуть въ произведеніи эту среду: картины воспитанія героя, изображеніе бытовой обстановки его жизни и т. п; затѣмъ важно отмѣтить—обобщить черты его психологіи, проявляющіяся въ его разнообразныхъ дѣйствіяхъ—поступкахъ по отношенію къ себѣ, къ другимъ, даже въ его наружности, костюмѣ, манерахъ и

проч. Важны иногда очень мелкія и, кажется, ненужныя подробности, которыя такъ поражаютъ, напр., неопытнаго читателя въ произведеніяхъ Гончарова, Л. Толстого или Чехова.

7. Слѣдуетъ сказать нѣсколько словъ о баснѣ. Басня—особая оригинальная форма эпоса, характеризующаяся „аллегоріей“ и нравоучительными цѣлями (по традиціи древней басни). Но съ того времени, какъ романъ и повѣсть заняла въ реальномъ творчествѣ господствующее положеніе, мы наблюдаемъ поучительное явленіе: всѣ разнообразныя формы эпоса стягиваются къ нимъ, какъ къ идеальной, единственно удобной формѣ изображенія дѣйствительности, даже сатира (напр., Гоголя) принимаетъ форму повѣсти. Торжество реальныхъ пріемовъ поэтическаго творчества наложило свою печать и на басню: басня у насъ въ лицѣ Крылова потеряла уже часть своей сущности—поученія—и стала художественнымъ воспроизведеніемъ дѣйствительности съ цѣлью поучать этимъ самымъ воспроизведеніемъ. Методъ ея творчества—экспериментальный. Справедливо поэтому называютъ его басни зеркаломъ русской дѣйствительности, только „по свойству этого зеркала въ немъ отразилась не вся дѣйствительнось, а только темныя ея стороны, ея фальшь и изъяны, пороки и слабости, предразсудки и глупости“ (Воскресенскій). Не то же ли мы видимъ въ „зеркалѣ“ Грибоѣдова, въ его комедіи, въ „зеркалѣ“ Гоголя, Салтыкова?.. Аллегорія басни вполнѣ ужилась съ аллегоричностью вообще всякаго художественнаго произведенія. У Крылова она получила форму маленькой комедіи, повѣсти въ діалогѣ, разсказа на бытовую тему. Только по традиціи Крыловъ прицѣплялъ (иногда буквально „прицѣплялъ“) къ ней нравоученіе, въ которомъ его басня часто совершенно не нуждается. Безъ ущерба оно всегда можетъ быть откинуто въ его басняхъ тамъ, гдѣ образы басенъ говорятъ сами за себя. Въ другихъ же случаяхъ она очень искусственна и субъективна, а часто еще и не глубока въ своемъ внутреннемъ содержаніи, просто не нравственна. Развѣ не искусственна мораль такихъ, напр., популярныхъ басенъ, какъ „Свинья подъ дубомъ“, „Мартышка и очки“ и др.? Кто изъ дѣтей,

читая „Демьянову уху“, будетъ думать о „моральномъ“ писателѣ Крылова?—Съ толкованіями басенъ Крылова никакъ не сойдутся ни составители хрестоматій, ни медодисты, ни учитель и ученики на урокахъ. Въ хрестоматіяхъ часто басня „Чижъ и Голубь“ озаглавливается народной пословицей „Не смѣйся чужой бѣдѣ—своя на грядѣ“. А по мнѣнію Тихомирова, это заглавіе наводитъ на невѣрную мысль и на узкое неправильное толкованіе содержанія басни (Методика, стр. 132, изд. 5-е). Учитель изо всѣхъ силъ наводитъ дѣтей на мораль басни „Свинья подъ дубомъ“, выраженную Крыловымъ. А дѣти никакъ не могутъ добраться до мысли, что здѣсь Крыловъ осмѣиваетъ невѣжество, которое бранитъ науки и ученье и проч.; говорятъ о неблагодарности, или просто о „свинствѣ“. Одинъ учитель, дававшій пробный урокъ для пріобрѣтенія званія учителя городского училища, просилъ насъ „выяснить“ его трагическое положеніе: онъ нашелъ возможнымъ говорить о трехъ „мораляхъ“ примѣнительно къ данной ему баснѣ „Крестьянинъ въ бѣдѣ“: какъ ему быть? онъ самъ въ „бѣдѣ“...

Съ другой стороны, Крыловымъ наказано легкомысліе Стрекозы, а жестокій эгоизъ Муравья?.. Дѣти часто на сторонѣ несчастной героини басни. Волкъ въ баснѣ „Волкъ и журавль“ не пострадалъ, Свинья,—та, которая ѣла и спала подъ дубомъ,—тоже вѣдь не наказана... А мораль басни „Крестьянинъ и лисица“ („Вору дай хоть милліонъ, онъ воровать не перестанетъ“), „Музыканты“ („По мнѣ ужъ лучше пей, да дѣло разумѣй“)?.. Справьтесь у Бубликова [1]), и вы найдете исправленную мораль послѣдней басни: „при хорошемъ поведеніи слѣдуетъ обладать и полезными знаніями“, это уже не по Крылову! Объ охраненіи нравственности заботится, очевидно, „разбиратель“ Крылова. Примѣровъ на эту тему можно представить очень много. И, конечно Воскресенскій былъ справедливъ, когда, говоря о морали басенъ Крылова, писалъ: „Дѣдушка“ Крыловъ всего меньше дѣтскій

[1]) М. Бубликовъ. Крыловъ. Всѣ его басни и подробный разборъ ихъ. Для школы и семьи. Стр. 14. СПБ. и М. 1912 г., изд. 2-е.

писатель, и только по недоразумѣнію басни его безъ всякаго разбора попадаютъ въ дѣтскія книги и заучиваются наизусть чуть не въ младенческомъ возрастѣ. Если есть хоть малая доля справедливости въ жалобахъ на разсудочность нашихъ дѣтей, на ихъ практичность, ихъ старческое трезвомыслiе, то за леченіемъ отъ этихъ болѣзней отнюдь не слѣдуетъ обращаться къ Крылову: лекарство можетъ оказаться хуже самой болѣзни [1]). Если мораль басенъ Крылова бѣдна и часто „не нравственна“, если онѣ требуютъ выбора отъ руководителя дѣтскимъ чтеніемъ, то, съ другой стороны, онѣ имѣютъ неоцѣнимыя достоинства, которыя и должны собственно служить главнымъ основаніемъ для употребленія ихъ въ качествѣ матеріала для дѣтскаго чтенія: это ихъ художественность и реальность образовъ (двойная реальность, по выраженію Никитенко), живописность языка, мѣткость выраженій, ставшихъ пословицами или приближающихся къ нимъ по своему складу, разнообразіе типичныхъ положеній, сжатость и вмѣстѣ цѣльность художественной мысли, великолѣпный діалогъ,—все это неотъемлемыя достоинства его басенъ—не всѣхъ, но очень многихъ. Взятыя внѣ узкой морали Крылова, онѣ—самый благодарный матеріалъ для чтенія, для развитія образнаго мышленія, и вмѣстѣ великолѣпный пропедевтическій курсъ къ чтенію нашей богатой реальной литературы. Поэтому, прежде всего и нужно смотрѣть на эту сторону басни: достаточно ли реаленъ и ярокъ образъ (или образы) басни; не слѣдуетъ во всякомъ случаѣ изъ-за пристегнутой морали бросать хорошую басню: ее можно съ успѣхомъ всегда отбросить. Впрочемъ, лучшими баснями у Крылова какъ разъ являются тѣ, гдѣ нѣтъ морали („Лжецъ“, „Левъ состарѣвшійся“, „Волкъ и ягненокъ“ и под.), или она по мѣткости своей приближается къ художественной пословицѣ („Щука и Котъ“, „Пустынникъ и Медвѣдь“ и т. п.); великолѣпны басни: „Гуси“, „Ларчикъ“, „Квартетъ“, „Щука“... по своимъ „заключеніямъ“. „Крыловъ морализирующій—далеко не то, что Крыловъ живописующій“ (Шереметевскій).

[1]) Воскресенскій. Мораль басенъ Крылова. „Рус. Шк.“ 1894 г. XI, 51–52 стр.

Такимъ образомъ, при объяснительномъ чтеніи басенъ, нуженъ прежде всего выборъ ихъ. Такой выборъ возможенъ въ тѣхъ или иныхъ группахъ. Воскресенскій въ своей статьѣ сгруппировалъ басни по ихъ идеямъ, „по тѣмъ вопросамъ общественнаго и нравственняго характера, разрѣшеніе которыхъ является въ то же время и моралью басенъ“ [1]). Мы бы сказали, что такая группировка матеріала по предметамъ-темамъ басенъ имѣетъ больше смысла для изученія Крылова со стороны разнообразія сюжетовъ его творчества (при историко-литературномъ анализѣ), — для объяснительнаго же чтенія въ низшихъ школахъ (какъ и въ младшихъ классахъ средней) имѣетъ больше смысла группировка басенъ по типамъ: для объяснительнаго чтенія,—мы настаиваемъ,—имѣетъ цѣнность художественный образъ, и анализъ одного и того же образа въ разнообразномъ освѣщеніи автора имѣетъ большое значеніе въ развитіи психологическаго пониманія персонажей басни и въ развитіи образнаго мышленія дѣтей. Волкъ и его встрѣчи съ ягнятами, журавлемъ, лисой и т. д. даютъ многосторонніее освѣщеніе типу жаднаго, жестокаго, глуповатаго... звѣря нашихъ лѣсовъ. При обобщеніяхъ, сравненіяхъ, которыя очень полезно дѣлать на урокахъ объяснительнаго чтенія, нужно держаться именно такой группировки матеріала. Такъ сгруппированъ матеріалъ въ хрестоматіи Мартыновскаго, въ нѣкоторыхъ изданіяхъ басенъ Крылова, такую группировку даетъ, между прочимъ, и Острогорскій [2]). „Большинство басенъ Крылова, — говоритъ онъ, — можетъ быть воспринято дѣтьми съ большимъ сознаніемъ, если расположить басни, напр., по типамъ, остающимся у Крылова вѣрнымъ себѣ всюду. Дѣтское воображеніе легче воспринимаетъ то, что наглядно, а образъ, воспринятый изъ басенъ, впослѣдствіи поможетъ различать людей и въ литературѣ, и въ жизни. Морали, какъ бы ясно и просто онѣ не выражались, легко ускользаютъ изъ дѣтской памяти, въ которой остается

---

[1]) Цит. ст., 52—54.

[2]) В. Острогорскій. Русскіе писатели, какъ воспитательно-образовательный матеріалъ, 80—87 (М. 1907 г., изд. 6-е). Ниже Острогорскій группируетъ басни о трудѣ, какъ примѣръ группировки по идеямъ.

одинъ поразившій воображеніе образъ. Вотъ почему изученіе Крылова въ дѣтскомъ возрастѣ, какъ намъ кажется, должно основываться не столько на усвоеніи морали, которое частью можетъ быть и оставлено вовсе (опущеніе нравоученій), сколько преимущественно на тѣхъ типахъ, которые наиболѣе полно обрисованы баснописцемъ" [1]).

На этомъ основаніи басни Крылова мы не склонны относить къ отдѣлу нравоучительной литературы: произведенія послѣдней не художественны (у Крылова, конечно, есть такія и басни). Намъ кажется и вообще неправильнымъ взглядъ даже на произведенія нравоучительной литературы, если къ нимъ отнести и басни, какъ на произведенія, которыя *учатъ* нравственности, сообщаютъ дѣтямъ нравственныя *понятія* и *идеи*, даютъ *знанія* нравственныя" [2]). Произведенія литературы не учатъ, тѣмъ болѣе не могутъ дать *знаній* нравственныхъ: ихъ даетъ христіанское нравоученіе, а учитъ нравственности примѣръ, личность. Ложная точка зрѣнія ведетъ и къ ложнымъ выводамъ. О чемъ, напр., говоритъ Тихомировъ въ отдѣлѣ своей методики по русскому языку: ,,разъясняя дѣтямъ нравственныя понятія, нужно разсматривать ихъ, по возможности, не узко и односторонне, а во всей ихъ широтѣ, чтобы не давать мѣста фальшивому и невѣрному пониманію" (134 стр.)? И вмѣстѣ: ,,чтеніе должно впечатлѣть въ душѣ ученика *живой образъ*... должно воздѣйствовать на чувство" (126 стр.); для этой цѣли нужно избирать ,,исключительно разсказы художественные" (134 стр.). Что останется отъ такихъ художественныхъ разсказовъ, если анализировать ихъ съ точки зрѣнія ,,общаго нравственнаго закона"?

Помимо выбора басенъ и отношенія къ нимъ (къ баснямъ Крылова), какъ къ реальнымъ произведеніямъ эпоса дѣйствительности, нужно оцѣнить, во-вторыхъ, ихъ важное значеніе, какъ пропедевтическаго курса въ реальную русскую литературу. Вотъ что говоритъ по этому поводу Шереметевскій. ,,Басня (несмотря на старинныя узкія рамки, не вмѣщающія

---

[1]) Тамъ же, стр. 80.

[2]) Тихомировъ. Методика, 126 стр. Курсивъ Тихомирова.

уже современныхъ сатирическихъ мотивовъ) для школы можетъ еще долго быть полезною, благодаря именно своей исключительной, своеобразной литературной формѣ. Всякое поэтическое произведеніе (романъ, комедія, драма) представляетъ для анализа три стороны: 1) сюжетъ, 2) характеры и 3) идею. Изученіе басни съ этихъ трехъ сторонъ въ младшихъ классахъ можетъ служить прекрасной пропедевтикой къ анализу болѣе крупныхъ произведеній эпоса и драмы въ старшихъ классахъ. Развитіе разсказа въ баснѣ просто и ясно; характеры дѣйствующихъ лицъ, эти своего рода классическія маски, несложны и рельефны; идея, помимо даже нравоученія, легко выясняется изъ разбора рѣчей и дѣйствій. На разборѣ басни, бладодаря ея миніатюрной и прозрачной формѣ, удобнѣе всего привить и постепенно развить навыкъ къ извѣстнымъ пріемамъ анализа характеровъ и къ составленію характеристикъ, не многословныхъ и голословныхъ, а сжатыхъ и скрѣпленныхъ осмысленными цитатами, т. е. такихъ именно характеристикъ, какія желательны въ старшихъ классахъ. Неужели результаты разбора такой басни, какъ „Лжецъ", сдѣланнаго въ 3-мъ или 4-мъ классѣ (гимназіи), не окажутъ впослѣдствіи ни малѣйшаго вліянія на анализъ характера Хлестакова вообще и на разборъ знаменитой сцены 6-го явленія III дѣйствія въ частности?.. на анализъ характера Репетилова, Ноздрева?.. Если въ младшихъ классахъ читалась, между прочимъ, и группа басенъ, въ которыхъ фигурируетъ какой-либо *одинъ* герой, положимъ, басни: „Квартетъ", „Парнасъ". „Оселъ и Соловей", гдѣ оселъ поочередно является то музыкантомъ-исполнителемъ, то дирижеромъ хора, то, наконецъ, знатокомъ-цѣнителемъ пѣнія; если учащіеся при этомъ нѣсколько освоились съ пріемомъ подмѣчать извѣстную черту характера даннаго лица, представленную въ разныхъ басняхъ и, конечно, съ нѣкоторымъ оттѣнкомъ различія въ каждой, и затѣмъ соединять разрозненное въ одну характеристику,—то тѣ же учащіеся при первомъ же опытѣ извлеченія характеристики какого-либо лица изъ цѣлой комедіи, навѣрное, приступятъ смѣлѣе къ этой уже отчасти знакомой имъ задачѣ и выполнятъ ее удачнѣе, и не только относи-

тельно какого-нибудь черезчуръ прямолинейнаго лица, въ родѣ Скотинина, но и относительно самой госпожи Простаковой"...[1]).

Что же должно быть предметомъ вниманія при чтеніи басенъ? Ея художественный образъ. Какія пріемы нужны для его объясненія? Тѣ же, что при чтеніи всякаго реальнаго эпическаго произведенія. Если басня должна быть поучительна, то не прозаическимъ моральнымъ заключеніемъ, а разработанной психологіей поступка героя: отсюда мотивъ поступка и самый поступокъ—вотъ предметы для психологическаго анализа въ баснѣ. Соотвѣтствіемъ или несоотвѣтствіемъ ихъ выражается вся ея мораль: этого вполнѣ достаточно для ея полнаго пониманія. „При изученіи басенъ,—говоритъ Воскресенскій,—главнѣйшее вниманіе должно быть обращено именно на характеръ, на открытіе въ немъ господствующей склонности и на зависимость отъ нея поступковъ дѣйствующаго лица. Мораль басни явится сама собой. Какъ житейское нравоученіе, она въ сущности всегда сводится къ одной формулѣ: не бери примѣра съ волка, лисицы и др.: поступки ихъ безнравственны. Въ такой морали, однообразной и внѣшней, нѣтъ ничего убѣдительнаго, и ради нея не стоило бы читать басни [2]).

8. *Выразительное чтеніе* произведеній бытового эпоса. Если эпическое начало наиболѣе полно выразилось въ классическомъ героическомъ эпосѣ, то въ эпическомъ творчествѣ реально-бытового характера наиболѣе полно отразилось начало личности; это начало особенно отразилось въ бытовой драмѣ, а также въ романѣ-повѣсти; къ нимъ сводятся почти всѣ формы современной литературы и переплетаются въ нихъ: въ романахъ, напр., мы зачастую наблюдаемъ драматическую форму, не только внѣшнюю, но и внутреннюю. „Поэтому, читая современный романъ, чтобы выполнить описательныя намѣренія автора, чтецу приходится отнестись къ своей задачѣ совершенно такъ же, какъ если бы ему приходилось читать

[1]) Шереметевскій. Статьи по методикѣ, стр. 109, 110, 112.

[2]) Воскресенскій. О преподаваніи русскаго языка, 29.

современную художественно-реальную драматическую пьесу" (Коровяковъ, „Этюды", 171). Драматичность чтенія, типичность рѣчи и тона, полнота движеній и индивидуальныхъ отраженій души героевъ... „вся сумма требованій искусства декламаціи" предъявляется чтецу современнаго романа и драмы. „Онъ долженъ развернуть все богатство и разнообразіе своихъ описательныхъ и повѣствовательныхъ *эпическихъ* тоновъ и всю силу, яркость и тонкость оттѣнковъ внутренняго чувства, малѣйшихъ измѣненій душевныхъ настроеній, весь запасъ гибкаго, подвижного и отзывчиваго на мельчайшія авторскія намѣренія *лиризма*. Кромѣ того, жизненная типичность рѣчей дѣйствующихъ лицъ требуетъ отъ чтеца большого искусства отражать въ тонѣ всѣ индивидуальныя свойства этихъ лицъ, отражать въ такой полнотѣ и рельефности, чтобы лица эти возставали, какъ живыя, предъ слушателями; требуется, однимъ словомъ, такая *драматичность* чтенія, которая почти приравниваетъ чтеніе романа къ чтенію драматическихъ произведеній... Должно быть ясно, насколько трудно подобное чтеніе. Можно сказать, что чтеніе современнаго художественнаго романа синтезируетъ все разнообразіе требованій, качествъ и пріемовъ декламаціи, и что это чтеніе по справедливости можно считать полнѣйшимъ осуществленіемъ и вѣнцомъ искусства выразительнаго чтенія" (Коровяковъ, „Этюды", 175). Трагическій элементъ въ романѣ и драмѣ выражается тономъ повышеннымъ, но всегда „въ соотвѣтствіи съ внутреннимъ содержаніемъ произведенія по общимъ законамъ искусства выразительнаго чтенія". Чтецъ долженъ всегда избѣгать ложнаго паѳоса, реторичности,—принадлежностей старыхъ трагедій. Характерное отличіе чтенія бытовой драмы (и „драматическихъ мѣстъ" романа-повѣсти) отъ чтенія комедіи (и комическихъ мѣстъ романа-повѣсти) заключается въ различіи чувствъ и настроеній; въ одномъ случаѣ торжественныхъ, серьезныхъ, въ другомъ—обыденныхъ, будничныхъ. Однако и комедію нужно читать серьезно, не превращая ее въ „смѣшное" произведеніе: тонъ, настроеніе дѣйствующихъ лицъ въ комедіи всегда серьезно (правдиво),—и передавать ихъ слѣдуетъ такимъ же тономъ.

Близко къ комедіи стоитъ басня. Когда мы говоримъ о басняхъ, то всегда вопросъ сводимъ къ баснямъ Крылова, поэтому, и въ данномъ случаѣ мы имѣемъ въ виду именно ихъ. А къ нимъ съ полной справедливостью можно примѣнить выраженіе проф. Владимірова: „это миніатюрныя драмы и повѣсти изъ міра природы и человѣка"; мы бы сказали: „это миніатюрныя *комедіи* и *комическія повѣсти* изъ міра природы и человѣка". Въ басняхъ, поэтому, мы найдемъ и эпическіе тоны, и лирическіе, и драматическіе. Коровяковъ въ своихъ „этюдахъ" отмѣчаетъ „сложность ихъ тона". Однако, по сравненію съ комедіей и повѣстью, басня представляетъ для чтенія и значительную легкость. Такъ, въ баснѣ дѣйствующія лица представлены всегда односторонне; правда, и въ комедіи есть эта односторонность, но въ баснѣ она сводится собственно къ одной—двумъ чертамъ *характера*, а не къ совокупности всѣхъ чертъ, дающихъ въ результатѣ отрицательный *типъ* (какъ въ комедіи). Нельзя говорить о *типѣ* Волка по баснѣ „Волкъ и Журавль" (типъ Волка данъ Крыловымъ въ цѣломъ рядѣ басенъ). Затѣмъ басня отличается небольшими размѣрами, простотой замысла, часто наивностью сюжета,—доступностью всякому читателю.

Имѣя въ виду эти особенности басни, мы можемъ отмѣтить слѣдующія особенности въ ея чтеніи. Если басня рисуетъ часто только одну—двѣ черты героя, то, очевидно, эти черты нужно выставить особенно ярко, колоритно; наивность сюжена басни обязываетъ чтеца къ такому воспроизведенію басни, чтобы она была вполнѣ ясна и понятна даже для наивныхъ слушателей (дѣтей). Коровяковъ, отмѣчая эти особенности воспроизведенія басни (ясность, удобопонятность, простоту), особенно обращаетъ вниманіе на *убѣжденность* тона разсказчика. „Какъ бы ни были невѣроятны подробности баснеинаго разсказа, тонъ разсказчика долженъ дышать такою искренностью, какъ будто все это *дѣйствительно случилось*, иначе басня потеряетъ весь свой смыслъ и всю свою характерность... Если иронія, хотя бы и незначительно, перевѣситъ убѣжденность, вся характерность пропадаетъ... Разсказчикъ отнюдь *не долженъ* даже намекать на то, что онъ отно-

сится иронически *къ возможности въ дѣйствительности того, о чемъ въ баснѣ повѣствуется*... Та же искренность и серьезная убѣжденность должны быть слышны и въ комическихъ мѣстахъ и сценахъ разсказа, чѣмъ только комизмъ ихъ и выдвигается рельефнѣе и дѣйствительнѣе достигаетъ цѣли" („Этюды", 158—159). Принимая во вниманіе обыденность сюжета басенъ, обыденность рѣчи ея героевъ, мы должны отмѣтить основной тонъ въ ея чтеніи. Рѣчь всегда должна быть отчетлива, темпъ по-преимуществу быстрый. У Сладкопѣвцева найдемъ и другія указанія. „Изъ изобильныхъ логическихъ и художественныхъ удареній выпукло передаются не всѣ, а самыя существенныя. Остальныя же, хотя и соблюдаются, но рѣчь на нихъ не останавливается, а легкими штрихами намѣчаетъ контуры логическихъ удареній и лишь слегка касается тѣхъ сердечныхъ струнъ, отъ которыхъ зависитъ воспроизведеніе того или другого художественнаго ударенія. Словомъ, (тонъ басни)—тотъ родъ нашей обыкновенной рѣчи, который носитъ названіе болтовни, легкаго разговора, и который лучше всего передается французскимъ словомъ causerie" („Искусство декламаціи", 183).

Для образца объснительнаго чтенія произведеній этого отдѣла мы предлагаемъ нѣсколько басенъ Крылова. Съ бытовыхъ сказокъ и басенъ слѣдуетъ всегда начинать чтеніе произведеній реально-бытового характера.

Какъ прочитать, что объяснить, напр., въ баснѣ Крылова „Стрекоза и Муравей"? Нужно выяснить образы Стрекозы и Муравья, ихъ психологію, т. е. мотивы поступковъ того и другого. Получимъ слѣдующій конспектъ (краткій). Для *предварительной бесѣды* можетъ быть приблизительно такая тема. Лѣсъ зимой... Бугры снѣга. Логовища звѣрей. Муравьиныя кучи. Жизнь муравьевъ зимой; запасы пищи у муравьевъ зимой. *Бесѣда* можетъ быть ведена по такому плану: дѣйствующія лица, обстановка—мѣсто дѣйствія, время дѣйствія, психологія образовъ. Получимъ тогда для бесѣды такой скелетъ басни. Лѣсъ. Зима. Глубокій снѣгъ. Ползетъ (трудно

ползти по рыхлому снѣгу) Стрекоза, озябшая, голодная, усталая. Просьба помочь ей. По контрасту: лѣто, трава-мурава, солнце красное; Стрекоза,—веселая, рѣзвая, довольная собой,—трещитъ день и ночь; ей не о чемъ заботиться.—Даже воспоминанія объ этомъ пріятны усталой Стрекозѣ... А настоящее? Холодъ, голодъ... и холодный надменный Муравей съ усмѣшкой на губахъ: „Подѣломъ! И *теперь* иди, пляши"... Самъ ушелъ въ свою теплую съ запасами хлѣба кучу. А Стрекоза ползаетъ по холодному снѣгу (судьба ея?). - Соберите впечатлѣнія дѣтей: эмоціональныя натуры на сторонѣ Стрекозы, разсудительные флегматики на сторонѣ Муравья. Полезный споръ дѣтей на урокѣ въ этомъ направленіи—лучшая награда учителю. Задайте басню выучить дѣтямъ наизусть, и, разъясненная указаннымъ путемъ, на слѣдующій урокъ она будетъ звучать разно: a) грустно, тоскливо для Стрекозы и надменно для Муравья, b) легкомысленно для Стрекозы и спокойно-разсудительно для Муравья.

Вотъ подробный планъ басни „Оселъ и Соловей", басни сравнительно трудной для чтенія въ виду того, что разсказъ задержанъ на одномъ моментѣ и даетъ мало движеній (планъ для III отд.—I класса).

Въ *предварительной бесѣдѣ* возможно сообщить поводъ къ написанію этой басни Крыловымъ: Кто-то пригласилъ Крылова, чтобы послушать его басни—въ его передачѣ. Прослушавши нѣсколько мастерски прочитанныхъ Крыловымъ басенъ (переведенныхъ изъ Лафонтена) хозяинъ-слушатель заявилъ ему, что басни его очень хороши, но... почему онъ не переводитъ, какъ Дмитріевъ?..

Подобная бесѣда для дѣтей младшаго возраста не будетъ совсѣмъ подготовительной, такъ какъ они могутъ быть незнакомы съ баснями Дмитріева; если они и знаютъ, то нѣкоторыя лучшія изъ нихъ, въ этихъ послѣднихъ они не уловятъ, конечно, его слабыхъ сторонъ, не уловятъ ихъ даже и въ плохихъ его басняхъ: для этого нуженъ серьезный критическій анализъ.

Удобнѣе начать бесѣду съ весеннихъ прогулокъ дѣтей, перейти къ пѣвчимъ птицамъ, къ соловью. Удобенъ дальше вопросъ: почему вамъ нравится пѣніе этой сѣрой птички (модель, готовый рисунокъ, зарисовы-

ваніе на классной доскѣ)? Отвѣтъ одинъ: пѣніе соловья очаровываетъ, его можно слушать цѣлыми часами. Не знаете ли вы птичекъ, которыя поютъ лучше соловья? Хорошо въ дальнѣйшемъ прочесть, напр., изъ Тургенева о пѣніи—колѣнахъ соловья; хорошо наизусть и выразительно прочесть строки и изъ басни Крылова: „Защелкалъ, засвисталъ“... На звуковыхъ сочетаніяхъ отрывка слѣдуетъ удержать вниманіе, отмѣтить отдѣльные звуковые моменты: щелканье, свистъ на тысячу ладовъ, долгіе звуки безъ перерыва (безъ трели), замираніе звука, красивое эхо вдали, напоминающее нѣжную свирѣль пастуха, трели и эхо въ рощѣ („мелкой дробью разсыпался“). Вамъ всѣмъ нравится пѣніе соловья, а вотъ нашелся одинъ слушатель соловья, который съ вами будетъ не совсѣмъ согласенъ. Про него разсказываетъ „дѣдушка“ Крыловъ. Его звали Осломъ. Прочтемъ про него.

Послѣ *выразительнаго чтенія* басни учителемъ и медленнаго *повторнаго чтенія* учениками, объяснительная бесѣда можетъ быть ведена приблизительно въ такой схемѣ.

В. Назовите дѣйствующихъ лицъ басни! О. Оселъ и Соловей.

В. Кромѣ Осла и Соловья, дѣйствуетъ еще кто-нибудь въ баснѣ? О. Пастухъ и пастушка.

В. Гдѣ же, значитъ, встрѣтились Оселъ и Соловей? О. Въ полѣ, гдѣ паслись стада.

В. Еще что вы можете добавить къ описанію мѣстности, гдѣ встрѣтились Оселъ и Соловей? О. Въ полѣ паслись стада; Соловей пѣлъ недалеко отъ рощи (какой?) березовой, только что одѣвшейся свѣтло-зелеными листьями; когда онъ пѣлъ, въ ней раздавались звуки его пѣсни.

Примѣчаніе 1-е. Дѣйствіе по Крылову происходитъ въ какой-то Аркадіи; это часто бываетъ у Крылова: русскія птицы, русская рѣчь... и въ Аркадіи... Если Орелъ у Крылова можетъ сидѣть на русскомъ овинѣ, то и въ данной баснѣ (въ бесѣдѣ) мы можемъ нарисовать русскій пейзажъ.

В. Когда же это было? О. Весной, рано утромъ, когда въ полѣ былъ уже пастухъ, на утренней зарѣ.

В. Почему—думаете—утромъ? О. Соловей всегда поетъ утромъ, и Крыловъ называетъ его „любимцемъ и пѣвцомъ Авроры“, т. е. пѣвцомъ утренней зари.

В. Еще что вы можете добавить къ картинѣ утра? О. Дулъ вѣтерокъ, щебетали въ рощѣ птички, всегда просыпающіяся утромъ, на зарѣ.

Примѣчаніе 2-е. Для дѣтей, плохо разбирающихся даже и въ коротенькихъ художественныхъ произведеніяхъ, полезно дѣлать обобщенія въ урокѣ; напр., въ данномъ случаѣ полезно остановиться и воспроизвести вновь весь пейзажъ съ обозначеніемъ дѣйствующихъ лицъ. То же—и въ дальнѣйшемъ.

В. Представьте теперь картину встрѣчи Осла съ Соловьемъ! О. Утромъ въ полѣ Оселъ (отдѣлившись отъ стада?) увидѣлъ Соловья на деревѣ около рощи и, увидѣвши, тотчасъ же предложилъ ему спѣть что-нибудь для того, чтобы о пѣніи его высказать потомъ свое мнѣніе („сужденье“).

В. Какъ онъ говорилъ Соловью? Прочтите! О. „Послушай-ка, дружище“...

В. Не замѣчаете ли вы въ тонѣ Осла какой-нибудь особенности? О. Оселъ *не проситъ* Соловья, а обращается къ нему, какъ къ „своему человѣку“, называя его *дружищемъ* и (довольно грубо) „мастерищемъ“.

В. Соловей согласился пѣть? — Кто слушалъ его пѣсню? О. Оселъ („уставясь въ землю лбомъ“), пастухъ (стоя у дерева), пастушка (сидя противъ него)...

В. Кромѣ Осла, пастуха и пастушки, быть можетъ, еще кто-нибудь слушалъ „пѣвца Авроры“? О. Его слушали птички: когда запѣлъ Соловей, они перестали щебетать, слушая его...

В. Хорошо была слышна всѣмъ пѣсня Соловья,—не мѣшало ли что-нибудь?.. О. Когда онъ запѣлъ, „замолкли вѣтерки“, деревья перестали шумѣть; „стада прилегли“ на отдыхъ...

В. Какъ пѣлъ Соловей? Прочтите выразительно, какъ Крыловъ изображаетъ въ баснѣ его пѣсню!—

В. Какъ слушалъ Соловья пастухъ? О. Пастухъ слушалъ его съ восторгомъ, затаивъ дыханіе, „чуть-чуть дыша“ (все время такъ внимательно?), и только иногда улыбался своей пастушкѣ (она тоже улыбалась?)... У него становилось хорошо на душѣ отъ пѣнія Соловья.

В. А Оселъ?.. О. Оселъ тоже слушалъ внимательно.

В. Почему вы такъ думаете? О. Онъ *очень* хотѣлъ послушать пѣніе Соловья и для того, чтобы высказать сужденье о немъ, долженъ былъ слушать внимательно, серьезно: онъ такъ и слушалъ („уставясь въ землю лбомъ“).

В. Высказалъ свое сужденье Оселъ?—Прочтите. О. „Изрядно... поучился“.

В. Серьезно *такъ* говорилъ Оселъ?—Что же онъ прежде всего отмѣтилъ въ пѣніи Соловья? О. Прежде всего онъ заявилъ Соловью, что пѣніе его можно слушать „безъ скуки“ (а затѣмъ?); затѣмъ Оселъ замѣтилъ, что Соловей поетъ нѣсколько хуже знакомаго ему Пѣтуха, что ему „немножко“ слѣдовало бы поучиться у него.

В. Разница въ пѣніи Соловья и Пѣтуха большая? Справедливо и умно было сужденіе Осла? Что „дѣдушка“ Крыловъ добавилъ въ концѣ басни? Согласны вы съ нимъ?

В. Что же—Соловей? О. Онъ, обиженный, улетѣлъ „за тридевять земель“.

Обобщающіе вопросы: Гдѣ встрѣтились Оселъ и Соловей? Когда? Слушатели Соловья. Впечатлѣніе, произведенное на нихъ пѣсней Соловья.

Сужденіе Осла. Характеристика Осла (его фамильярность, невѣжество, грубость въ словахъ, манерахъ и во вкусахъ [1]).

При чтеніи басни „Два мальчика“ характеръ объясненій басенъ можетъ получить прекрасную иллюстрацію. Въ центрѣ вниманія—*характеръ* мальчиковъ, складывающійся изъ мотивовъ и поступковъ того и другого. Шалунъ, проказникъ, заправила всякихъ (—и школьныхъ проказъ), умѣющій соблюсти свои интересы, Ѳедя создаетъ планъ атаки каштановъ, оставивъ потомъ своего добраго, но слабовольнаго товарища при неудовлетворенныхъ желаніяхъ, зная его мучительное состояніе—и физическое и духовное. Психологія раскрывается на фонѣ трехъ отдѣльныхъ картинъ. Безъ всякой морали дѣти осудятъ въ душѣ черствaго эгоиста Ѳедю.

Безъ морали же понятна и красива басня „Демьянова уха“, „Свинья подъ дубомъ“, „Червонецъ“ и под. Но зато какъ мѣтко выражена она въ басняхъ: „Щука и котъ“, „Пустынникъ и медвѣдь“ и др. Въ послѣднемъ случаѣ, какъ и въ баснѣ „Оселъ и Соловей“, она—всегда прекрасный синтезъ бесѣды. Такъ же хороши и простыя (не моральныя) „заключенія“ нѣкоторыхъ басенъ, напр., „Ларчика“, „Обоза“, басни „Лебедь, Ракъ и Щука“ и друг. Вообще, басни Крылова—лучшій матеріалъ для объяснительнаго чтенія въ младшихъ классахъ [2]).

---

[1]) Объясняя басню *логическимъ* методомъ, обобщающія „заглавія“ придется поставить такія: 1. Просьба Осла къ Соловью. 2. Пѣніе Соловья. 3. Впечатлѣніе отъ пѣсни.

[2]) Для образца разборовъ басенъ въ старшихъ классахъ,—гдѣ, понятно, они носятъ нѣсколько иной характеръ,—укажемъ на разборы *Стоюнина* („О преподаваніи литературы“. Изд. 7-е. СПБ. 1908 г.). На стр. 52—56 какъ разъ данъ разборъ басни „Оселъ и Соловей“ (ср.). „Объясненія трудныхъ словъ, выраженій и оборотовъ рѣчи, основная мысль каждой басни и историко-библіографическія примѣчанія“ даны въ книгѣ *М. Бубликова* („Крыловъ. Всѣ его басни и подробный разборъ ихъ“. Для школы и семьи. СПБ. и М. 1912 г.). Что особенно вредитъ книгѣ Бубликова, такъ это „основныя мысли каждой басни“: сколько непедагогичнаго въ этой работѣ, безполезнаго и искусственнаго! Вотъ на удачу нѣсколько „основныхъ мыслей“: „Всякую работу надо исполнять толково, осторожно, съ терпѣніемъ, иначе она принесетъ, вмѣсто пользы, вредъ“ („Обозъ“, стр 94); „Надежды часто обманываютъ“ („Ворона и Курица“, 96). „Слѣдуетъ вознаграждать тѣхъ, которые оказываютъ намъ услуги: неблагодарность—большой грѣхъ“ („Волкъ и Журавль“, 157) и под. Тотъ же недостатокъ и книжки *Плетнева* „Первоначальное изученіе литературныхъ произведеній. Пособіе для учащихся“. СПБ. (1897 г.), къ несчастію, предназначенный еще и *для учащихся*. Тотъ же недостатокъ и

3.

Теперь перейдемъ къ лирическимъ произведеніямъ. Мы различили три основныхъ вида лирики: лирику музыкальную-слуховую, зрительную-живописную и психологическую.

Въ основѣ каждаго лирическаго произведенія лежитъ эмоція, точнѣе—рядъ эмоцій, образующихъ въ совокупности то, что мы обычно называемъ настроеніемъ. Это настроеніе можетъ передаваться разными способами, которые служили для насъ критеріемъ при различеніи видовъ лирическихъ произведеній. При чтеніи послѣднихъ нужно принять во вниманіе какъ общія ихъ свойства, такъ и видовыя ихъ особенности.

1. Если въ основѣ лирики лежитъ настроеніе, и цѣль лирическаго произведенія—вызвать въ читателѣ извѣстное переживаніе, то при чтеніи лирическаго произведенія помочь воспріятію этого переживанія должно стать цѣлью руководителя. Послѣдній на лирическое произведеніе долженъ смотрѣть, какъ на *выраженіе* (*а не изображеніе*, какъ въ образной поэзіи) внутренняго міра поэта.

2. Когда поэтъ пользуется для его выраженія образомъ, то, очевидно, въ немъ, въ образѣ, мы должны увидѣть конкретное выраженіе его эмоціи. Такъ—въ лирикѣ живописной. И средства у насъ могутъ быть тѣ же: бесѣда, рисунокъ, иллюстрація.

3. Когда поэтъ въ произведеніи даетъ отдѣльные моменты своего переживанія, то мы должны прослѣдить ихъ съ психологической точки зрѣнія въ той послѣдовательности, въ какой они даны въ немъ, т. е. мы должны выяснить сущность его переживанія, отнести его къ поэту и въ результатѣ сказать

хрестоматіи *Гогина* („Практическая учебная русская хрестоматія“ I—IV ч. 1912 г. СПБ.), въ которой, какъ и въ книжкѣ Плетнева, даются готовые искусственные „выводы“ не только для басенъ Крылова... Лучшимъ пособіемъ при разборѣ басенъ Крылова можетъ служить извѣстная книга *Кеневича* („Библіографическія и историческія примѣчанія къ баснямъ Крылова“. СПБ. 1868 г.), также книги: *Водовозова* („Новая русская литература“), *Острогорскаго* („Русскіе писатели“), *Шереметевскаго* („Статьи по методикѣ“) и др.

о *поэтѣ, что́* онъ переживалъ: это значитъ дать характеристику поэта въ извѣстный моментъ его настроеній. Такъ—въ лирикѣ психологической.

4. Въ лирикѣ музыкальной роль возбудителя эмоціи въ читателѣ играютъ звуки, ихъ лирическія сочетанія, повышенія и под. Очевидно, выразительное чтеніе здѣсь сыграетъ большую роль. Выразительное чтеніе *всякаго* лирическаго произведенія—лучшее средство къ проникновенію внутрь его существа, особенно оно важно въ лирикѣ *музыкальной*.

5. Лирическое произведеніе будитъ въ насъ *представленія* о пережитыхъ нами когда-либо чувствахъ, оно же переноситъ насъ въ воспоминанія самыхъ чувствъ. Подготовить запасъ внутренняго опыта, мобилизовать его силы, внести новыя ноты въ этотъ опытъ, словомъ, создать настроеніе для предстоящаго чтенія произведенія болѣе, чѣмъ въ другомъ случаѣ, необходимо при чтеніи лирическаго произведенія. Предварительная бесѣда здѣсь такой же отвѣтственный моментъ урока, какъ и выразительное чтеніе. Прочесть сознательно лирическое произведеніе значитъ прочесть его обязательно сердцемъ. Поэтому, создать *настроеніе* для его пониманія необходимо. Трояновскій достигалъ хорошихъ результатовъ при чтеніи лирическихъ произведеній только созданіемъ настроенія въ предварительной бесѣдѣ [1]).

6. Формы лирическихъ произведеній,—мы указывали,—имѣютъ большое значеніе для ихъ пониманія: въ этой формѣ часто все ихъ содержаніе. Очевидно, въ лирическихъ произведеніяхъ ей должно принадлежать часто рѣшающее вліяніе на результаты воспріятія. Нужно соблюсти и *внѣшній и внутренній ритмъ* представленій, данныхъ въ произведеніи. Обычно каждая форма лирики пользуется своимъ ритмомъ (внѣшнимъ): такъ, сказочные мотивы передаются хореемъ; элегіи пишутся обыкновенно дактилемъ, гимны—анапестомъ, ямбомъ... Пушкинъ писалъ преимущественно ямбомъ: этотъ стихотворный размѣръ, какъ нельзя болѣе, лучше выражалъ

[1]) О преподаваніи родного языка въ младшихъ классахъ коммерческихъ училищъ „Рус. Шк." 1904 г., V—VI, стр. 298—301.

его стройную эллинскую мысль. Внуренній ритмъ, напримѣръ, въ „Пѣснѣ пахаря“ великолѣпно подсказывается фигуральнымъ параллелизмомъ—повтореніемъ: „Ну, тащися сивка“. Будемъ пахать. Пахарю весело на „пашнѣ“: „ну, тащися сивка“; „весело гляжу я на гумно и скирды“ (въ мечтахъ): „ну, тащися сивка“; „сладокъ будетъ отдыхъ на снопахъ тяжелыхъ“: „ну, тащися сивка“... Стихъ: „я самъ-другъ съ тобою“, даетъ разгадку этому повторенію. Внѣшній ритмъ осуществляется размѣреннымъ чтеніемъ, а внутренній—подчеркивается или чтеніемъ, или нарочитой остановкой вниманія на уясненіи его особенностей въ томъ или другомъ случаѣ.

7. Нужно ли выяснять содержаніе лирическихъ произведеній? Форма лирики представляетъ собою уже часть этого содержанія: для музыкальной лирики это уже и все, но для другихъ видовъ лирики можно установить слѣдующія положенія.

У методистовъ,—вслѣдствіе того, что они говорятъ о лирическихъ произведеніяхъ вообще,—мы не найдемъ единодушнаго рѣшенія вопроса о томъ, нужно ли объяснять лирическія произведенія. Большинство, однако, рекомендуетъ объяснять ихъ по логическому шаблону: слова, выраженія, отдѣлы-части, обобщенія и т. д. Мы рѣшимъ вопросъ для каждаго вида лирики въ отдѣльности.

Выходя изъ особенностей лирики психологической, мы должны указать на важное значеніе при чтеніи этого рода лирическихъ произведеній объяснительной бесѣды. Трудно вообще объяснять лирическія произведенія; если принять во вниманіе особую индивидуальность чувствъ человѣка (въ противоположность универсальности мысли), то всего труднѣе передать именно ихъ языкомъ словъ. Отсюда—нужно имѣть или богатый внутренній опытъ, чтобы произошло наиболѣе полное поэтическое внушеніе, или богатую внушаемость-восприимчивость вообще. Но среди всѣхъ лирическихъ произведеній лирика психологическая можетъ быть наиболѣе доступна для пониманія, отражая часто ходъ душевныхъ переживаній автора въ извѣстной послѣдовательности. Таковы обыкновенно монологи въ драматическихъ произведеніяхъ, „лирическія авто-

біографіи". Вопросъ сводится здѣсь, очевидно, къ характеристикѣ извѣстнаго образа, т. е. автора, или подставного лица произведенія. По существу то же слѣдуетъ сказать и о лирикѣ живописной: чтеніе—объясненіе произведеній этого рода должно напрявляться къ *образу*, а черезъ него, какъ къ цѣли, къ настроенію поэта.

8. Какъ же объяснять? Трудно, даже невозможно перевести языкъ поэта на языкъ прозы, какъ это обыкновенно дѣлаютъ; въ этомъ мы убѣждались неоднократно на своихъ урокахъ; у насъ въ прозаическомъ языкѣ есть только такія неопредѣленныя слова, какъ: печаль, тоска, радость, грусть и под.; этими словами ничего не скажешь. Очевидно, нужно какъ можно ближе держаться текста произведенія и пользоваться его художественнымъ языкомъ. Нуженъ въ этомъ случаѣ особенный тактъ учителя: „лучше не досолить, чѣмъ пересолить" (Воскресенскій); нужна извѣстная „вдохновенность" учителя для объяснительной бесѣды; необходимо, наконецъ, хорошо разобраться въ произведеніи, чтобы отмѣтить нити основного переживанія автора и другихъ сопутствующихъ ему переживаній. Въ „Пѣснѣ пахаря" три основныхъ момента въ его переживаніяхъ: его настоящее: 1) трудъ весеннимъ утромъ съ другомъ-сивкой и молитвенный взоръ къ небу: „уроди мнѣ, Боже"... 2) воспоминанія о подготовкѣ къ работамъ: „весело я лажу"... 3) мечта-надежда на будущій урожай. Основной лейтъ-мотивъ—„весело на пашнѣ". Колебанія въ этихъ переживаніяхъ: сивка тащится пашней-десятиной... весело вспоминать (пахарь въ прошломъ)... „ну, тащися, сивка" (настоящее), весело мечтать (пахарь въ будущемъ)... „ну, тащися"... (настоящее) „выйдетъ въ полѣ травка": „ну, тащися" и т. д. Отсюда, на чемъ остановить вниманіе при чтеніи этого стихотворенія? На ходѣ переживаній пахаря, т. е. на ритмѣ данныхъ представленій. Эти представленія и ихъ ритмическія колебанія—вотъ что должно стоять въ центрѣ вниманія руководителя чтеніемъ этого стихотворенія. Слѣдуя шаблону, вы сдѣлаете ошибку, раздѣливъ его на части. Если по совѣсти намѣтить, то ихъ будетъ очень много; и дѣло здѣсь не въ частяхъ, а въ извѣстномъ ритмѣ,

о которомъ мы говорили. Развѣ будетъ правильнымъ такое дѣленіе—планъ: выѣздъ пахаря, восходъ солнца, приготовленія къ полевымъ работамъ, ростъ колоса, молитва пахаря и под.? Вы намѣтите части стихотворенія, но онѣ (части) совсѣмъ не разъясняютъ его: пѣсня пахаря—одинъ моментъ, а не нѣсколько моментовъ: и весело, и молитва, и понуканіе—моменты нераздѣлимые: что за чѣмъ слѣдовало?... Можно послѣ объяснительной бесѣды дать синтезъ этихъ представленій, выдѣливъ изъ нихъ основныя и второстепенныя. Но это будутъ не части произведенія, даже не моменты въ переживаніи пахаря, а его элементы.

Какъ же вы будете разъяснять эти главныя и второстепенныя представленія? Вы на нихъ только укажете. Это, оказывается, довольно трудно,—труднѣе, чѣмъ объяснять слова и выраженія,—трудно, конечно, и для учителя: послѣдній долженъ быть въ курсѣ настроеній поэта или его героя.

Лирика музыкальная, какъ мы говорили, по своему существу „объясненій“ не требуетъ.

Итакъ, есть лирическія стихотворенія, которыя потребуютъ немногихъ объясненій (лирика живописная и особенно психологическая), и есть лирическія произведенія, для которыхъ эти объясненія не нужны (лирика музыкальная).

9. Нѣсколько словъ о музыкальной лирикѣ. Типичныхъ и популярныхъ произведеній лирики музыкальной вообще очень немного (они большею частью переложены на музыку). Можно найти ихъ у Фета, Пушкина, въ современной лирикѣ.

a) Въ большинствѣ случаевъ, однако, этотъ родъ лирики соединяется или съ психологическимъ, или живописнымъ элементами. Удачное сочетаніе музыки звуковъ и психологическихъ элементовъ можно найти въ стихотвореніяхъ религіознаго характера („Молитва“ Лермонтова, „Сладость молитвы“ Никитина). Живописный и музыкальный элементы найдемъ въ прекрасныхъ сочетаніяхъ, напр., во многихъ стихотвореніяхъ Фета, у Некрасова („Морозъ воевода“), въ „Метели“ Голенищева-Кутузова, въ описаніяхъ природы Пушкина, Никитина и др.

b) Всѣ произведенія музыкальной лирики дышатъ той

„прелестью непонятнаго", о которой мы говорили: для дѣтей младшаго возраста значеніе и вліяніе ихъ часто этимъ и ограничивается. Звуковой ритмъ дѣйствуетъ уже самъ по себѣ, образы же, живописные и психологическіе, (содержаніе ихъ) только усиливаютъ его дѣйствіе. Въ старшихъ классахъ произведенія музыкально-психологической лирики хорошо читать, связывая ихъ съ бесѣдой о личности писателя. Въ самомъ дѣлѣ, какъ понять „Сладость молитвы" Никитина, не зная тяжелой жизни поэта, символизированной въ его памятникѣ въ Воронежѣ? Какъ понять „Три ключа" Пушкина, не зная его настроеній въ извѣстный періодъ жизни? Трудно понять прекрасное стихотвореніе Тютчева „Море" безъ самого Тютчева (особенно его послѣдніе стихи)... Поэтому для младшаго возраста такихъ произведеній наберется немного.

с) Для чтенія указанныхъ лирическихъ произведеній, мы говорили, необходима 1) предварительная бесѣда съ цѣлью созданія необходимаго настроенія и 2) выразительное чтеніе. И то и другое бываетъ трудно. Создать настроеніе для чтенія стихотворенія „Море" Жуковскаго или Тютчева (исключая уже чисто-тютчевскій мотивъ) для дѣтей, никогда не видавшихъ моря, задача трудная. Единственно, что можетъ здѣсь облегчить задачу учителя, это—картина. Но картину часто еще труднѣе читать, чѣмъ стихотвореніе, къ которому вы готовили дѣтей. Попробуйте, напр., „прочесть" съ дѣтьми хотя бы одну изъ картинъ моря, созданныхъ Айвазовскимъ!.. Выразительное чтеніе лирическаго произведенія, особенно произведенія съ глубокимъ повышеннымъ чувствомъ,—задача, выполнимая лишь искуснымъ чтецомъ; для учителя во всякомъ случаѣ является обязательнымъ его „настроеніе".

Итакъ, предварительная бесѣда и выразительное чтеніе 1—2 раза такого стихотворенія—главное въ урокѣ его чтенія. Можно начать иногда съ чтенія стихотворенія, устроить свободную бесѣду и вновь прочесть его. Это—другой путь, возможный, напр., при чтеніи стихотворенія Голенищева-Кутузова „Въ кибиткѣ" (музык.-психол.). Скучно ѣхать, скучна и ночь, огонекъ, убогая избушка: кто тамъ? „чья живая тѣнь видна въ окнѣ?" Не узнать! „И опять темно и скучно мнѣ".

Свободная бесѣда возможна здѣсь на тему: Были ли вы когда-нибудь въ далекомъ путешествіи зимой?.. Кто былъ тамъ въ избушкѣ?

Удачнымъ оказывается иногда и пріемъ „сочиненія“ лирическихъ стихотвореній генетическимъ путемъ. Это возможно для всякаго лирическаго произведенія. Какихъ-либо указаній здѣсь сдѣлать положительно невозможно, все зависитъ отъ находчивости учителя и интереса дѣтей. Укажемъ на опытъ такого сочиненія стихотворенія, указанный Бунаковымъ [1]). Намъ приходилось быть свидѣтелями и того, какъ подобные опыты „сочиненій“ оказывались довольно неудачными: уроки бываютъ скучны, и творчество—искусственнымъ.

10. Оцѣнка переживаній поэта не можетъ быть логическимъ оправданіемъ ихъ или не-оправданіемъ. Мораль также вообще чужда лирическимъ произведеніямъ. Воспріятіе ихъ кончается тогда, когда кончается изліяніе поэта.

11. Не нужно забывать также, что у дѣтей растетъ жизненный опытъ, всякое художественное произведеніе, съ ростомъ дѣтей, растетъ у нихъ и въ своемъ пониманіи: раскрываются глубже его творческіе замыслы, глубокія страданія мысли. Каждый изъ насъ можетъ произвести экспериментъ надъ собой, надъ своимъ чтеніемъ,—стоитъ только посмотрѣть свои записи въ дневникѣ-отчетѣ о когда-то прочитанной книгѣ, сравнить пониманіе ея съ настоящимъ пониманіемъ,—и вы поразитесь своей бывшей наивной „зрѣлости“ и, наоборотъ, поразитесь силѣ поэтическаго внушенія отъ произведенія сейчасъ, въ данный моментъ. Часто художественное произведеніе, раньше записанное, какъ „скучное“, „неинтересное“, завладѣваетъ вашимъ вниманіемъ, создаетъ поэтическую иллюзію „живой жизни“. Повторныя чтенія художественныхъ произведеній, поэтому, всегда необходимы, особенно же необходимы повторныя чтенія произведеній лирическихъ: ихъ можно слушать много-много разъ, какъ слушаемъ мы у чтецовъ-декламаторовъ, особенно если они не договорены, символичны...

[1]) Родной языкъ, 86.

12. По поводу лирическихъ произведеній хорошо бесѣдовать „съ голоса“, т. е. безъ книги. Когда участіе въ *чтеніи* принимаютъ и ученики (не только учитель), книга бываетъ, конечно, необходима.

13. Есть три основныхъ типа лиризма (лирическаго вдохновенія): лиризмъ непосредственный, лиризмъ восторженный и лиризмъ, вызываемый размышленіемъ. Эти три типа лиризма даютъ возможность установить три основныхъ *тона* въ выразительномъ чтеніи лирики.

Живое непосредственное чувство, какъ оно было въ душѣ въ поэтѣ,—такъ и вылилось въ произведеніи. Чувство поэта родилось вдругъ, безъ обдуманнаго намѣренія—замысла; въ такомъ видѣ оно и вылилось въ словѣ. Сюда относятся произведенія, въ которыхъ поэтъ любуется красотами природы („Въ лѣсу“ Мея, „Ночь“ Голенищева-Кутузова, многія стихотворенія Фета), въ которыхъ вообще выражаетъ свое минутное мимолетное настроеніе („Въ кибиткѣ“ Голенищева-Кутузова и под.); сюда нужно отнести и т. н. „пѣсни“ („Казачья колыбельная пѣсня“ Лермонтова, многія произведенія Кольцова и под.). Непосредственность, „задушевность“ тона, паузы какъ бы для подысканія подходящаго слова—вотъ характерныя особенности чтенія этого рода произведеній.

Восторженный лиризмъ выражается въ такихъ лирическихъ произведеніяхъ, какъ ода, гимнъ, псаломъ; сюда же слѣдуетъ отнести произведенія, въ которыхъ вообще выражается высокій подъемъ души: патріотическія произведенія, въ которыхъ отражается высокое чувство личности. Тонъ воспроизведенія ихъ, отражая высокій подъемъ лирическаго чувства, „будетъ управляться сущностью того образа, явленія или факта, созерцаніе коего и породило это восторженное настроеніе“ (Коровяковъ, „Этюды“, 150).

Лиризмъ третьяго типа характеризуется 1) отсутствіемъ непосредственности, участіемъ въ процессѣ творчества мысли (рефлективная лирика) и 2) чувствомъ неудовлетворенности, раздвоенія, разлада, явившагося вслѣдствіе сознанія несоотвѣтствія идеала и дѣйствительности. Въ результатѣ рождается или грусть (элегія) или негодованіе (сатира). „Насколько эле-

гическое настроеніе души является результатомъ сложнаго психическаго процесса, возникающаго по разнообразнымъ поводамъ, настолько сложны и разнообразны элегическіе мотивы въ поэзіи. Какъ общая характерная черта элегическаго тона, можетъ быть указано отрицательное, минорное окрашиваніе мягкаго нѣжнаго характера, *бархатная* мелодичность и спокойныя плавныя ритмическія движенія чтенія... Характеръ сатирическаго или шутливо-злого тона настолько ясенъ самъ по себѣ, что не требуетъ (особыхъ) объясненій" (Этюды", 152—153).

Для примѣра—чтеніе стихотвореніе Пушкина „Зимній вечеръ". Произведеніе это не представляетъ строго выдержаннаго типа лирическихъ произведеній: здѣсь мы имѣемъ и лирику психологическую и лирику живописную (картина бури); удачный же подборъ звуковъ, выдержанный размѣръ стиха выгодно характеризируютъ стихотвореніе со стороны музыкальной.

Урокъ въ третьемъ отд. (I классѣ)—получасовой.

Предварительная бесѣда. Темъ для нея много: можно воспользоваться картиной деревни зимой, метели въ деревнѣ (или въ полѣ)... возможна бесѣда и безъ картины на такія темы.

Были вы лѣтомъ въ деревнѣ? Хорошо ли лѣтомъ въ деревнѣ? Разскажите о вашей жизни въ деревнѣ. Опишите лѣтній вечеръ. Какія удовольствія въ деревнѣ *зимой* (по контрасту)? Днемъ? Вечеромъ? Не приходилось ли вамъ быть въ одиночествѣ въ зимній вечеръ? Или: съ кѣмъ вамъ приходилось коротать зимніе вечера? Во время бури, вьюги? Разскажите о такомъ вечерѣ! На дворѣ что дѣлается? Что вы дѣлали? Ваши переживанія? Не читали ли вы на эту тему какихъ-нибудь разсказовъ, стиховъ?

— Нашъ поэтъ А. С. Пушкинъ цѣлыхъ два года провелъ въ сѣверномъ селѣ Михайловскомъ, одинъ, безъ друзей; короталъ онъ зимніе вечера со своей старушкой няней. Жили они въ сельской ветхой лачужкѣ—старенькомъ домикѣ. Няня вязала, гремѣла спицами, бѣлый котъ игралъ у ногъ ея клубкомъ съ нитками, а поэтъ слушалъ ея сказки. Много ихъ знала Арина Родіоновна. Пѣла она часто ему и русскія пѣсни. Вьюга воетъ за окномъ, въ трубѣ, стучитъ въ окна; свѣча на столѣ,—а поэтъ слушаетъ не переслушаетъ сказки няни—о рыбакѣ и рыбкѣ, о царѣ Салтанѣ, который живетъ за тридевять земель... Воетъ вьюга, а няня поетъ ему: „По

улицѣ мостовой шла дѣвица за водой", „За моремъ синичка не пышно жила" (знаете мотивъ этихъ пѣсенъ: какъ онѣ поются?). Поэтъ въ одномъ изъ своихъ лучшихъ стихотвореній описалъ намъ такой зимній вечеръ. Я вамъ прочту его.

Послѣ чтенія въ *объяснительной бесѣдѣ* возможно остановить вниманіе 1) на картинѣ бури и 2) на обстановкѣ, въ которой находился поэтъ. На этомъ фонѣ раскрывается настроеніе поэта.

В. Какая погода была въ тотъ вечеръ? О. Была вьюга. Вѣтеръ вихремъ подхватывалъ снѣгъ и носилъ, „крутилъ" его въ воздухѣ.

В. Можно было *разглядѣть* въ такую вьюгу дома въ селѣ, постройки? О. Нѣтъ, носился въ воздухѣ снѣгъ, закрывая все отъ глазъ бѣлой пеленой; небо казалось покрытымъ мглой.

В. Гдѣ былъ въ этотъ вечеръ поэтъ?—Опишите его домикъ—„лачужку". О. Домикъ былъ маленькій старый, покрытый соломой, покривился. Внутри—низкій потолокъ, маленькія окна, русская печь, лежанка, свѣча на столѣ... На улицѣ темно; свѣча слабо свѣтитъ.

В. Какъ называетъ поэтъ свой домикъ? О. „Ветхой, темной, печальной лачужкой".

В. Кто былъ съ поэтомъ въ избушкѣ?—Гдѣ сидѣла няня? О. На стулѣ у окна (что она дѣлала?) сидѣла и пряла, но работа шла вяло: няня дремала...

В. А поэтъ? О. Прислушивался къ вою бури на улицѣ.

В. Что же онъ *слышалъ*, сидя въ избушкѣ. О. Сидя рядомъ съ нянѣй, онъ слышалъ страшный *вой* бури за окномъ, похожій на вой звѣря, *плачъ* бури въ трубѣ, напоминавшій ему неугомонный плачъ маленькихъ дѣтей, тревожный (торопливый) внезапный (пугающій) *стукъ* въ окно, похожій на стукъ заблудившагося и озябшаго путника, *шумъ* соломы на крышѣ.

Примѣчаніе. Сравненіе выясняется при надобности отдѣльными вопросами: какъ воютъ звѣри? какъ плачутъ дѣти? какъ стучитъ „запоздалый путникъ"?

В. А няня слышала завываніе бури? О. Да, но постоянный вой бури утомилъ ее... Хотѣлось спать.

В. А какъ поэтъ думалъ, почему няня дремлетъ? О. Можетъ быть, однообразное завываніе бури утомило ее, а можетъ быть,—однообразное жужжанье веретена.

— Поэтъ былъ одинъ... Хотѣлось поговорить, подумать о другомъ... Только вой бури за окномъ и въ трубѣ... Няня разсказывала сказки и замолкла.

В. Съ какимъ вопросомъ и просьбой обратился поэтъ къ нянѣ? О. Что же ты, моя старушка, пріумолкла у окна?.. Спой мнѣ пѣсню...

— Няня вполголоса поетъ пѣсни, зажужжало снова веретено... А буря

воетъ за окномъ, на крышѣ, стучитъ попрежнему въ окно, „плачетъ, какъ дитя"...

Прочтите, N, стихотвореніе.

Я вамъ еще разъ прочту его.

Урокъ кончается.

На существенную ошибку нашихъ методистовъ при чтеніи лирическихъ произведеній мы указывали (см. I ч., гл. III, 3). Заглянемъ еще разъ къ Ельницкому. Онъ даетъ указанія, какъ читать „Молитву" Лермонтова [1]), ту самую прелестную „Молитву", которую мы найдемъ въ любой хрестоматіи.

„Стихотвореніе „Молитва" состоитъ изъ трехъ строфъ, сообразно тремъ частямъ, на которыя распадается его содержаніе.

„Въ первой части (строфѣ) поэтъ говоритъ, что въ „минуту жизни трудную, когда тѣснится въ сердце грусть," онъ ищетъ успокоенія въ молитвѣ, т. е. возношеніи ума и сердца къ Тому, Кто все собою наполняетъ, объемлетъ, зиждетъ, сохраняетъ.

„Во второй строфѣ онъ характеризуетъ *искреннюю, глубокую, живую молитву* (курсивъ нашъ). „Есть *сила благодатная въ созвучьи словъ живыхъ и дышитъ непонятная святая прелесть въ нихъ*" (курсивъ нашъ; „*благодатная*", „*непонятная*", „*святая прелесть*" намъ хотѣлось бы особенно подчеркнуть).

„Въ третьей строфѣ говоритъ о благодатномъ вліяніи, оказываемомъ теплой молитвой на человѣка... Сердце наполняется тѣмъ счастливымъ чувствомъ вѣры и умиленія, которое приближаетъ человѣка къ небесному блаженству:

Съ души какъ бремя скатится,
Сомнѣнье далеко.
И вѣрится и плачется,
И такъ легко, легко.

Но дальше дѣлается такъ тяжело: на душу скатывается бремя, масса сомнѣній... Прочтемъ все-таки.

[1]) Объяснительное чтеніе, стр. 93—95.

„Разсматривая это произведеніе со стороны логическаго построенія,—продолжаетъ Ельницкій,—нельзя не видѣть въ немъ *силлогизма*, при чемъ большею посылкой является вторая строфа, меньшей посылкой—первая строфа, и заключеніемъ—третья строфа...

„Выражая сжато мысль поэта, въ томъ же порядкѣ, какъ она выражена въ произведеніи, получимъ слѣдующій *сокращенный силлогизмъ*:

„Въ минуты тяжелой грусти поэтъ прибѣгаетъ къ молитвѣ, ибо въ ней есть благодатная сила, способная облегчить душевныя муки, и онъ чувствуетъ облегченіе своей грусти и даже испытываетъ духовную радость".

„Молитва"—силлогизмъ... Комментаріи излишни.

Но дальше неожиданность.

„Чѣмъ *глубже вникаешь* (такъ, какъ вникаетъ Ельницкій?) въ разсматриваемое стихотвореніе, тѣмъ больше открывается прелестей какъ въ содержаніи, такъ и въ формѣ его"...

Прочтемъ еще дальше.

„При разъясненіи стихотворенія эвристическимъ путемъ ученикамъ могутъ быть предложены слѣдующіе вопросы... Что означаетъ „твержу"? Какимъ словомъ можно замѣнить его? Укажите въ стихотвореніи безличныя предложенія (?)... На сколько частей распадается содержаніе стихотворенія? Какъ относятся части стихотворенія одна къ другой? Изложите *подробно* (?) содержаніе всего стихотворенія (это послѣ „сокращенныхъ силлогизмовъ"!). Изложите основную мысль стихотворенія".

По нашему глубокому убѣжденію, „*благодатная сила*" молитвы, „*непонятная святая прелесть*" ея можетъ быть воспринята черезъ призму лермонтовскаго стихотворенія—путемъ задушевной предварительной бесѣды (темъ для нея такъ много!) и задушевнаго чтенія стиховторенія, только чтенія. Другое дѣло, если „Молитва" читается на урокахъ „литературы". Здѣсь „Молитва" можетъ быть разсмотрѣна, какъ характерный мотивъ лирики Лермонтова, т. е. съ точки зрѣнія „психико-біографической": соотвѣтствующая бесѣда въ этомъ случаѣ будетъ носить характеръ критико-біографическаго комментарія.

На разборы Барсова и Тихомирова лишній разъ не будемъ указывать (см. I ч. III, 3) [1]).

Если при чтеніи лирическихъ произведеній бываетъ нужна бесѣда, то характеръ ея долженъ быть болѣе всего непринужденнымъ, свободнымъ. *Требовать* здѣсь *полныхъ* и связныхъ отвѣтовъ, какъ это видимъ, напр., въ новѣйшей методикѣ Кульмана [2]), по нашему мнѣнію, нельзя.

Мы уже имѣли случай говорить о томъ, что искусство чтенія—пониманія произведенія—и искусство *пересказа*—два разныя искусства. Лирическія же произведенія въ самой умѣренной степени могутъ служить матеріаломъ для *упражненій* въ этомъ послѣднемъ искусствѣ.

4.

При чтеніи символическихъ произведеній нужно имѣть въ виду ихъ особенности; выходя изъ нихъ, мы укажемъ на слѣдующіе моменты въ урокѣ ихъ чтенія.

1. Предварительная бесѣда исчерпываетъ обыкновенно ихъ реальное содержаніе (какъ мы указывали раньше, I ч., гл. III, 1); при *чтеніи* же произведенія съ данными представленіями соединяется его символъ—поэтическій образъ.

2. Въ объяснительной бесѣдѣ нѣтъ надобности толковать символическое значеніе образовъ, нѣтъ надобности *разоблачать* эту аллегорію; „разоблачить"—значитъ уничтожить всю красоту символа, потеряться въ мелочахъ, допустить натянутыя искусственныя сближенія. Воспріятіе поэтическихъ

[1]) „Объясненія" лирическихъ произведеній неудачны и въ новѣйшихъ руководствахъ. У *Миловидова* (Опытъ объяснительнаго чтенія. Орелъ. 1901 г.), есть неудачные разборы, напр., „Перелетная птичка" (стр. 63—65), „Ласточки" (65 и д.) и др.; „Идеи" отмѣчены, конечно, неудачно („Пѣсни пахаря"—69 стр.; „Перелетной птички"—65 стр.; „Лѣса" Кольцова (образно-лирическаго произведенія): „всякій человѣкъ, какъ бы ни былъ онъ могучъ и доблестенъ, можетъ легко погибнуть отъ самыхъ ничтожныхъ причинъ, если спятъ его умственныя и нравственныя силы", 134 и друг.).—У *Шульгина* (Замѣтки о преподаваніи русскаго языка въ млад. классахъ ср. учеб. завед. Одесса. 1910 г.) чтеніе „Вѣтки Палестины" связано съ „изложеніемъ" и понятіемъ о сокращенныхъ придаточныхъ предложеніяхъ опредѣлительныхъ (стр. 90—92).

[2]) Н. Кульманъ. Методика русскаго языка, стр. 260, ср. 281. СПБ. 1912 г.

образовъ въ подобныхъ произведеніяхъ можетъ быть наиболѣе субъективнымъ; символическіе намеки поэта могутъ часто только чувствоваться читателемъ, *объяснить* ихъ очень трудно, объясняя, возмутишь чистую воду: она станетъ мутной. А нужно поэтическій образъ сохранить по возможности въ цѣлости, чтобы не уничтожить его настоящей (поэтической) цѣнности. Въ лирическихъ символическихъ произведеніяхъ, которыя такъ часто чаруютъ насъ, равно и дѣтей, своей „прелестью непонятнаго", эти объясненія-разоблаченія кажутся особенно ненужными. Здѣсь огромную роль играетъ только предварительная бесѣда. Дѣтямъ, замѣчается, нравится въ этихъ произведеніяхъ именно эта „святая прелесть непонятнаго", эта широкая возможность внушенія. Такія произведенія лучше только читать: объяснять—сближать скрытую эмоцію поэта съ эмоціональнымъ символомъ—работа неблагодарная, убивающая нопосредственность, которая необходима тѣмъ, гдѣ идетъ рѣчь о чувствахъ.

3. Въ обобщеніи-бесѣдѣ, при чтеніи символическихъ *образныхъ* произведеній, необходимо вновь возвратиться къ реальнымъ представленіямъ предварительной бесѣды и связать ихъ съ только что воспринятымъ образомъ. Получается интересная картина неожиданныхъ сближеній, подмѣченныхъ одними, не подмѣченныхъ другими.

Свободный обмѣнъ впечатлѣній по поводу лирическаго произведенія также возможенъ, особенно тогда, когда символическимъ выраженіемъ эмоціи поэта является образъ (напр., „Парусъ" Лермонтова).

Вотъ примѣры.

Передъ чтеніемъ-объясненіемъ символическаго произведенія Лермонтова „Два великана" *бесѣда* ведется объ Александрѣ I и Наполеонѣ, герояхъ войны 1812 года. Одинъ пользовался славой, какъ императоръ Россіи, могучей и сильной страны; другой—„трехнедѣльный удалецъ" (исторія возвышенія Наполеона), однако создавшій себѣ всемірную славу („за горами, за долами"). Дерзко задумалъ Наполеонъ войну съ Александромъ I (цѣли Наполеона). Побѣдитель—Александръ I. Русскій императоръ вь Парижѣ. Наполеонъ свергнутъ съ престола и заточенъ на островъ св. Елены („въ дальнемъ морѣ", гдѣ „буря на просторѣ надъ пучиною шумитъ").

1913 г.
Центральная библіотека при Комиссіи по народному образованію въ СПБ.
№

Чтеніе стихотворенія.

Въ дальнѣйшей *объяснительной бесѣдѣ*, небольшой и несложной, выясняются образы того и другого великана, ихъ встрѣча, борьба и конецъ борьбы.

Примѣчаніе 1. Мы нарочито записали на урокѣ нѣкоторые отвѣты учениковъ и не безъ цѣли помѣстили въ конспектѣ.

В. Вы уже догадались, можетъ быть, о какихъ двухъ великанахъ говоритъ Лермонтовъ въ стихотвореніи?

Примѣчаніе 2. Этотъ вопросъ необходимъ въ урокѣ, какъ намѣченная *цѣль* дальнѣйшихъ объясненій и слѣдующаго за ними обобщенія въ концѣ урока.

В. Какъ рисуетъ поэтъ перваго великана? О. „Большимъ", въ золотой коронѣ („въ шапкѣ золота литого"), старымъ, спокойно ждавшимъ своего врага.

В. Что говоритъ поэтъ о не-русскомъ великанѣ? О. Онъ пришелъ изъ „далекихъ чуждыхъ странъ" (извѣстный это былъ богатырь-великанъ?); онъ „гремѣлъ" уже своими подвигами во всемъ мірѣ—„за горами, за долами" (давно онъ былъ извѣстенъ? какъ называетъ его поэтъ?); поэтъ называетъ его „трехнедѣльнымъ удальцомъ": онъ очень быстро сталъ извѣстенъ своими подвигами; (какое еще качество отмѣчаетъ въ немъ поэтъ?) это былъ „дерзкій" великанъ.

В. Кто изъ нихъ первый задумалъ „помѣряться головами"? О. Первый задумалъ „помѣряться" этотъ иноземный великанъ, русскій „поджидалъ" его прихода.

В. За что называетъ его поэтъ „дерзкимъ"? О. За то, что онъ „сразмаха схватилъ русскаго великана за корону, не предупредивши, что онъ начинаетъ драться".

В. Обидѣлся русскій великанъ на такую „дерзость" иноземнаго великана? О. Нѣтъ. Русскій только улыбнулся, посмотрѣлъ на него, потомъ всталъ (онъ сидѣлъ), встряхнулъ волосами и „изо всей силы хватилъ его, такъ что тотъ повалился прямо въ море".

В. Гдѣ же онъ очутился? О. „На островѣ св. Елены".

В. Какъ же онъ упалъ отъ удара прямо на островъ? О. „Это говорится только такъ".

— Вы намѣренно задерживаете вниманіе учениковъ на образахъ стихотворенія Лермонтова.

В. Гдѣ находится этотъ островъ?—Какъ онъ вамъ представляется? О. Онъ находится среди моря; волны постоянно бьютъ въ берегъ, образуя водоворотъ; воетъ буря надъ его крутыми каменными берегами...

Синтезъ. Представленія, данныя въ предварительной бесѣдѣ, связываются съ символомъ. На нашемъ урокѣ была возможность сдѣлать обобщеніе такимъ образомъ. Предложено было передать событіе, о кото-

ромъ здѣсь говорится,—борьбу двухъ императоровъ,—такъ, какъ она дѣйствительно происходила, но примѣнительно къ стихотворенію Лермонтова (т. е. къ тѣмъ моментамъ борьбы, которые у него обозначены). Ученикъ передалъ съ достаточной полнотой; другіе дополнили его. Во всякомъ случаѣ возможны въ этой части вопросы, въ родѣ слѣдующихъ. Почему Александръ I названъ въ стихотвореніи старымъ? Почему Наполеонъ I названъ „трехнедѣльнымъ удальцомъ", разсказы о которомъ „гремѣли за горами, за долами"? На что указываютъ слова поэта: „И рукою дерзновенной хвать за вражескій вѣнецъ"? Какая встрѣча императоровъ здѣсь изображена? Какъ Александръ I принялъ вызовъ на войну въ 1812 г.? Почему улыбка его названа „роковой"? На что указываетъ образъ стихотворенія: „Ахнулъ дерзкій и упалъ" „въ дальнемъ морѣ на невѣдомый гранитъ"?—Русскому императору развѣ такъ легко и быстро досталась побѣда надъ Наполеономъ? Почему Лермонтовъ изобразилъ ее такой быстрой и легкой? (подъ вліяніемъ сильнаго чувства).

Первую форму синтеза можно признать наиболѣе удачной при чтеніи символическихъ произведеній. Если дѣти имѣютъ уже навыкъ разбираться въ матеріалѣ на урокахъ объяснительнаго чтенія,—такая форма синтеза дастъ имъ возможность болѣе свободно высказаться по поводу своего пониманія символа и внести интересныя подробности въ разсказъ.

Для символической басни „Волкъ на псарнѣ" предварительно также необходимы свѣдѣнія о Наполеонѣ, его планахъ, предложеніи перемирія, боѣ подъ Тарутинымъ; интересны для даннаго случая и нѣкоторыя подробности событій: извѣстный текстъ предложенія о перемиріи (онъ характерно переданъ Крыловымъ въ словахъ Волка), слова Кутузова о Наполеонѣ: „разбить меня можетъ Наполеонъ, но обмануть—никогда"; не мѣшаетъ упомянуть о *сѣромъ* походномъ сюртукѣ Наполеона, *сѣдой* головѣ Кутузова... Басня затѣмъ читается—объясняется по извѣстному методу. Характеръ синтезирующей работы только что былъ указанъ.—„Споръ" Лермонтова намъ много разъ удовалось объяснять этимъ путемъ. Результаты получались всегда самые благопріятные.

„Лѣсъ" Кольцова, какъ пейзажная картинка лѣса лѣтомъ и осенью, нужно разобрать, какъ и всякое образно-лирическое произведеніе. Цѣль урока—нарисовать картину лѣса, какъ она дана читателю въ образахъ Кольцова. Объ-

ясняя стихотвореніе, какъ *символическое* изображеніе судьбы нашего поэта (Пушкина),—мы должны поставить уроку и другую цѣль—на основаніи стихотворенія Кольцова представить исторію печальной судьбы великаго русскаго Бовы, умершаго отъ долгихъ подпольныхъ интригъ враговъ. Сообразно съ этой цѣлью и пріемы объясненій получатъ другое направленіе: предварительно—подробная бесѣда и разсказъ о жизни поэта, чтеніе-объясненіе стихотворенія по общему методу, пересказъ-синтезъ съ цѣлью установить общія четры образа лѣса и лѣтомъ и осенью и поэта въ лѣто и осень его жизни.

II.

1.

При объяснительномъ чтеніи сказки о животныхъ, басни и бытовыхъ разсказовъ особенно удобно примѣнять рисунокъ: если есть трудность въ зарисовываніи реально-бытовыхъ героевъ, при изображеніи которыхъ нужно обязательно учесть ихъ типичную наружность, то при изображеніи животныхъ рисунокъ всегда можно считать удавшимся, если мы зарисуемъ ихъ положеніе—позу. Всегда хорошо зарисовывается обстановка реально-бытовыхъ произведеній, подчасъ трудно воспроизводимая читательскимъ (и дѣтскимъ) воображеніемъ. Вообще рисунокъ всегда хорошо помогаетъ воспроизведенію поэтическихъ описаній [1]).

Рисовать на урокахъ тогда, когда не умѣютъ рисовать ни учитель, ни ученики, кажется неосуществимой мечтой. Это не совсѣмъ такъ. Въ первой части нашей работы мы указывали уже на характеръ рисунковъ при объяснительномъ чтеніи. Отъ рисунка на урокахъ нельзя требовать красокъ

[1]) С. Кобылинымъ на съѣздѣ учителей городскихъ училищъ въ 1909 г. было сдѣлано сообщеніе, что изъ 231 опрошенной имъ школы только 88 пользовались рисованіемъ на урокахъ по другимъ предметамъ, при чемъ въ 85 случаяхъ пользовались на урокахъ естествовѣдѣнія, физики и геометріи, въ 1 случаѣ рисованіе связывалось съ ручнымъ трудомъ... На урокахъ русскаго языка, очевидно, совсѣмъ не пользовались („Труды", т. II, ч. 2, стр. 351).

типичной живописи. Важно только, чтобы ученикъ онаглядилъ такъ или иначе для себя художественный образъ хотя бы въ видѣ несовершенныхъ съ нашей точки зрѣнія, но вполнѣ понятныхъ ему самому линій, кружковъ, черточекъ. Дѣти положительно всѣ умѣютъ такъ рисовать, имѣя къ тому положительную страсть. Дѣти желаютъ зарисовывать даже звуки голоса своего „папы“ широкими—размашистыми и маленькими линіями, смотря по высотѣ голоса и широтѣ мелодій... Если же учитель самъ обладаетъ даромъ рисовать „по-дѣтски“, то онъ явится первымъ вдохновителемъ дѣтей на урокахъ. Сначала пусть и начнетъ учителъ,—но начнетъ просто, безъ всякихъ затѣй. Рѣчь идетъ здѣсь не объ искусствѣ, а о школьномъ рисованіи, которое въ своихъ конечныхъ результатахъ имѣетъ столь же мало общаго съ искусствомъ, какъ простая грамматика съ поэзіей (Мурзаевъ). „Рисовать,говоритъ Мурзаевъ, можетъ всякій, кто имѣетъ здравый смыслъ, нормальное зрѣніе и здоровыя руки“. Это рисованіе мы и имѣемъ въ виду. Дѣти посредствомъ рисунка-письма разсказываютъ о прочитанномъ. Рисунокъ—это „графическій“ языкъ дѣтей и учителя, языкъ болѣе понятный и быстро воспринимаемый. „Мѣлъ, говоритъ Ванъ-Дейкъ,—несомнѣнно лучшее учебное средство послѣ слова... Учитель ни разу не подумаетъ о томъ, что въ его рукахъ, въ этомъ маленькомъ кусочкѣ мѣла заключается почти всегда остающееся безъ употребленія выразительнѣйшее средство наглядnаго обученія“. Учитель долженъ умѣть говорить на графическомъ языкѣ такъ же, какъ на языкѣ словъ. Важно умѣть на этомъ языкѣ обнаружить мысль. „Съ этой точки зрѣнія самая простенькая, самая несовершенная въ художественномъ отношеніи иллюстрація можетъ стоять очень высоко. Будемъ просты въ своихъ рисункахъ, какъ дѣти; будемъ придерживаться принципа рисовать „какъ нельзя проще“—такъ, какъ рисуютъ маленькіе художники, дикари, первобытные люди“ [1]). Главныя качества педагогическаго рисунка: простота и ясность (схематичность) бѣглость (быстрое исполненіе), энергичность и увѣренность въ его

[1]) Мурзаевъ. Педагогическій рисунокъ. „Педагогич. Обозрѣніе“ 1912 г., III, 24.

исполненіи, крупные размѣры. Отъ учителя-рисовальщика требуется: глазомѣръ, точность руки, знаніе перспективныхъ явленій, свѣто-тѣней, извѣстная техника для рисованія именно на доскѣ и именно мѣломъ, художественный вкусъ, изящество штриха, эффекты контрастовъ (Мурзаевъ). Чтобы выучиться владѣть педагогическимъ рисункомъ, нужно знать: 1) элементы рисунка, 2) умѣнье разложить рисуемый предметъ на простѣйшія геометрическія формы, 3) навыкъ пользоваться элементами рисунка при изображеніи всевозможныхъ предметовъ (Мурзаевъ). На этихъ общихъ основаніяхъ Мурзаевъ въ указанной статьѣ (вышедшей отдѣльнымъ изданіемъ—„Педагогическій рисунокъ", ц. 30 к.) даетъ практическіе совѣты, какъ можно выучиться элементарно рисовать—въ цѣляхъ педагогическихъ (учебныхъ), какъ рисовать предметы въ спокойномъ неподвижномъ состояніи и въ движеніи, какъ рисовать фигуру человѣка, картины.

Мурзаевъ высказывается противъ рисованія учителемъ „цѣлыхъ картинъ". Онъ предлагаетъ на урокахъ объяснительнаго чтенія лишь „зарисовываніе предметовъ, неизвѣстныхъ учащимся,—или деталей предмета, на которыхъ въ данный моментъ надо остановить вниманіе дѣтей". Намъ кажется, что рисунокъ на урокахъ объяснительнаго чтенія долженъ преслѣдовать 1) болѣе серьезную задачу, именно дѣлать содержаніе художественныхъ произведеній наглядным для зрѣнія, какъ посредствомъ выразительнаго чтенія оно становится наглядным для слуха (см. I ч., III, 2); 2) соотвѣтственно такой задачѣ рисунокъ долженъ иллюстрировать именно *цѣлыя картины*, а не вещественные только предметы въ художественномъ произведеніи: въ послѣднемъ самое интересное—не предметы сами по себѣ, а комбинаціи ихъ, положенія... т. е. вся картина; 3) чтобы не терять на урокахъ чтенія много времени на рисованіе и вмѣстѣ съ этимъ короче достигать цѣли, намъ казалось бы возможнымъ использовать именно тотъ схематическій-педагогическій рисунокъ, о которомъ говоритъ Мурзаевъ,—и использовать его a) по-преимуществу въ младшихъ классахъ, b) по-преимуществу въ художественныхъ описаніяхъ и c) привлечь къ нему по воз-

можности самихъ дѣтей для того, чтобы работа на урокахъ была наиболѣе свободной—творческой. Опытъ убѣждалъ насъ, что для дѣтей это работа—посильная и крайне интересная, если только она не дѣлается шаблонной [1]).

Для примѣра дадимъ планъ разработки басни И. Дмитріева „Пѣтухъ, Котъ и Мышонокъ". Рисунокъ въ баснѣ не сложенъ. Учителю, владѣющему навыками схематическаго рисованія, слѣдуетъ вооружиться цвѣтными мѣлками и приступить къ чтенію басни.

[1]) Укажемъ на нѣкоторыя руководства по элементарному рисованію и книги и статьи по вопросамъ психологіи дѣтскаго рисунка. *Д. Аугсбургъ.* 1) Новая школа рисованія. Рисованіе для младшаго и средняго возраста. М. 1911 г. Изд. 2-е. 2) Какъ помочь выучиться рисовать. „Свобод. Восп." 1907—8 г., 5—8 кн. *Фр. Чада.* Педагогическое значеніе дѣтскихъ рисунковъ. Пер. съ чешск. Н. Бахтина. СПБ. 1911 г. (То же—„Восп. и Обуч." 1907 г., 6—10). *Коррадо Риччи.* Дѣти—художники. Пер. съ итальян. М. 1911 г. *Мейманъ.* Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Ч. III, лекція 17. *Кипріанова.* Художественное образованіе въ школѣ и новые пріемы его преподаванія. СПБ. 1908 г. (То же—„Рус. Шк." 1907 г., 12). *Флоранъ.* Какъ рисуютъ дѣти. СПБ. 1903 г. *Кершенштейнеръ.* Развитіе художественнаго творчества дѣтей. Пер. съ нѣм. подъ ред. Левитина (также въ книгѣ *Гауппа.* Психологія ребенка. М. 1911 г. См. „Дитя и искусство", стр. 219—238). *Книга о ребенкѣ.* Коллективный трудъ спеціалистовъ по вопросамъ воспитанія дѣтей и ухода за ними. Ч. II. См. Брээстъ. „Ребенокъ - рисовальщикъ". *Друммондъ.* Введеніе въ изученіе ребенка. М. 1910 г. (стр. 311 и д.). *Чемберлэнъ.* Библіотека педагогической психологіи. Дитя. Очерки по эволюціи человѣка. Ч. I, гл. VI „Искусство въ дѣтскомъ возрастѣ". *Вороновъ.* Къ психологіи дѣтскаго рисунка. „Вѣст. Восп." 1910 г., 5. *Л. Тэддъ.* Новый путь для художественнаго воспитанія юношества и дѣтей. Руководство къ одновременному воспитанію руки, глаза и ума. *Прангъ.* Элементарный курсъ преподаванія искусства въ начальныхъ школахъ. Пер. съ америк. подъ ред. А. Смирнова. *В. Кощевичъ.* Современное рисованіе въ народной школѣ. Опытъ практическаго руководства къ веденію т. н. „свободнаго" рисованія въ народныхъ и вообще въ начальныхъ школахъ. Пер. П. Бахтина. СПБ. 1911 г. *Веберъ Эрнстъ.* Техника рисованія на классной доскѣ. Изд. 2-е. Лейпцигъ. 1910 г. ц. 3—50 к. *А. Баумгартъ.* Руководство къ современному преподаванію графическихъ искусствъ. Рисованіе и черченіе въ народныхъ и другихъ школахъ. *Буше.* Давайте рисовать. Легкія упражненія въ рисованіи для дѣтей и для ихъ матерей и учительницъ. Изд. 4-е. М. 1912 г. *В. Пановъ.* Дитя-художникъ (изд. Сытина). *Румянцевъ.* Обученіе рисованію въ связи съ лѣпкой въ первоначальной школѣ. „Худ.-Педаг. Журналъ" 1911 г. № 1. *Мурзаевъ.* Педагогическій рисунокъ. М. 1912 г. (То же—„Педагогич. Обозр.", 1—3; Рисованіе „безъ системы"—„Для народнаго учителя", 1908 г., № 13). *Пановъ* и *Соколовъ.* „Методическія указанія" къ букварю „Охота пуще неволи". *Шелепинъ.* Объяснительное чтеніе въ связи съ рисованіемъ. М. 1907 г. 15 стр. *Вайнъ-Дейкъ.* Школа рисованія. *Трояновскій.* Педагогическіе этюды. (То же—„Рус. Шк." 1904 г., 5—6). Der Schnellzeichner. Von Fr. Rösler. I—III Band (I—VI Heft). Leipzig. „Труды перваго всероссійскаго съѣзда учителей городскихъ по положенію 1872 г. училищъ, т. II, ч. 2: *Е. Рызыграевъ.* Желательная постановка преподаванія рисованія въ 4-классныхъ городскихъ училищахъ.

Мы сегодня прочитаемъ (басня читается въ младшемъ отдѣленіи) про одного маленькаго Мышонка, который разсказывалъ въ своей семьѣ... О чемъ онъ разсказывалъ, сейчасъ узнаемъ. Басня читается учителемъ и одинъ—два раза учениками. Дальнѣйшая объяснительная бесѣда сопровождается рисункомъ на двухъ классныхъ доскахъ. Рисуетъ учитель [1]).

Съ Мышонкомъ случилось что-то во время его путешествія.

В. Путешествовалъ онъ еще когда-нибудь? О. Нѣтъ, это былъ Мышонокъ, „не видавшій свѣта“; онъ въ первый разъ вышелъ изъ своей норы.

В. А гдѣ живутъ обыкновенно мыши? О. Въ норахъ, въ погребѣ, въ подвалѣ, подъ поломъ, около кухни.

Учитель. Нарисуемъ нору въ подвалѣ. Сколько же мышей въ ней помѣстить? О. Много.

В. Почему же много? О. Мышей въ норахъ всегда бываетъ много: онѣ очень быстро размножаются.

Учитель. Нарисуемъ одну, двѣ... восемь. *Ученики.* Больше не нужно.

В. Почему? О. Потому что многія убѣжали изъ норы.

Учитель. Хорошо. А молодого маленькаго Мышонка мы нарисуемъ?...—Когда возвратится онъ, тогда и его нарисуемъ... А сейчасъ онъ путешествуетъ.

Первая картинка закончена.

В. Гдѣ же теперь маленькій Мышонокъ? О. На дворѣ, около кухни, около хаты.

Учитель. Хорошо. Нарисуемъ хату, крыльцо у хаты.

Ученики. Нужно нарисовать огородъ около хаты.

Учитель. Хорошо, нарисуемъ и огородъ...

В. Почему же вы хотѣли нарисовать Мышонка около хаты? О. Мышонокъ встрѣтился съ пѣтухомъ, который „всегда живетъ около своего дома“, „котъ грѣется на солнцѣ около хаты“.

В. А когда это могло быть: лѣтомъ, зимой? О. Лѣтомъ.

В. Почему? О. Потому что зимой мыши не бѣгаютъ по двору: холодно.

Набрасываете „лѣтній пейзажъ“.

В. Теперь разскажите, какъ же Мышонокъ попалъ сюда на дворъ къ хатѣ, какъ онъ убѣжалъ? А лучше прочтите, какъ разсказываетъ онъ самъ.

Ученикъ читаетъ, кончая словами: „на двухъ животныхъ набѣжалъ“.

В. Сразу ли онъ попалъ къ хатѣ? О. Нѣтъ, онъ перебрался сначала черезъ гору...

Учитель. Нарисуемъ гору... Какъ же ее нарисовать?—Какъ называетъ Мышонокъ эту гору? О. „Границей нашихъ странъ“.

[1]) Передъ урокомъ возможно провести краткую бесѣду о жизни мышей, ихъ жизни, пищѣ... Мышей, конечно, всѣ видали.

В. Гдѣ находилась эта „страна мышей“? О. Въ подвалѣ.

В. Какая же была граница этой страны? О. ...Порогъ у двери въ подвалѣ, гдѣ дѣлается отверстіе.

Учитель. Вотъ стѣна подвала, дверь съ отверстіемъ.

В. Какъ бѣжалъ Мышонокъ изъ „своей страны“? О. Быстро, храбро.

В. Онъ же былъ маленькій, да и бѣжалъ только первый разъ? О. Онъ хотѣлъ показать себя очень храбрымъ, „что онъ ужъ не ребенокъ“.

В. Въ какомъ направленіи онъ бѣжалъ? О. Отъ подвала къ хатѣ.

— Нарисуемъ.

В. Что же случилось вдругъ съ Мышонкомъ? О. Онъ набѣжалъ на двухъ „звѣрей“—Кота и Пѣтуха.

В. Видалъ ли онъ ихъ когда-нибудь? О. Нѣтъ.

В. А какъ же мать его узнала потомъ, что это были именно Котъ и Пѣтухъ? О. Изъ описанія Мышонкомъ ихъ наружности.

В. Какъ онъ описывалъ ихъ? О. Одинъ былъ смирный, добрый, тихонько-плавно такъ ходилъ, тихонько шевелилъ хвостомъ.

Учитель рисуетъ Кота въ зарисованной уже обстановкѣ. (Куда онъ шелъ?) Онъ шелъ прямо на Мышонка и смотрѣлъ на него своими кроткими и полными огня глазами (прочтите объ этомъ)!

В. Почему глаза Кота показались Мышонку полными огня? О. У котовъ глаза всегда блестятъ.

Учитель нарисовалъ уже его фигуру, хвостъ.

В. Какой онъ видъ имѣлъ? О. Шерсть у него гладкая, голова пестрая (какъ нарисовать ее?), черная съ бѣлымъ (а уши?), уши маленькія, какъ у мышей (все?); вдоль спины узоры (какіе же?),—полосы бѣлыя, черныя, желтыя; хвостъ пушистый.

В. Понравился Котъ Мышонку?—Какъ называетъ его Мышонокъ? О. Другомъ, наставникомъ, симпатіей мышей (пріятелемъ), смирнымъ, добрымъ, миловиднымъ.

В. Сильно понравился ему Котъ? О. Да. Онъ даже хотѣлъ познакомиться съ нимъ.

В. И познакомился? О. Нѣтъ, онъ убѣжалъ.

В. Почему? О. Онъ испугался другого звѣря—Пѣтуха.

В. Развѣ онъ былъ страшенъ?—Какъ онъ описываетъ его? О. Онъ былъ весь въ перьяхъ (*Учитель* уже навелъ контуры), съ косматымъ хвостомъ (какъ его нарисовать?) съ длинными широкими перьями, „крюкомъ“; на лбу наростъ огненнаго цвѣта (какъ его нарысовать?)—красный гребень. (А крылья? Какъ ихъ нарисовать?) Онъ махалъ крыльями, какъ двумя руками; (онъ стоялъ?) онъ бѣжалъ (откуда?) изъ-за хаты (что еще замѣтилъ Мышонокъ?) и страшно кричалъ, (какъ нарисовать? Какъ говорилъ Мышонокъ?), „страшно горло дралъ“ (раскрывши ротъ?).

В. Какъ называетъ его Мышонокъ? О. Крикуномъ, нахаломъ.

В. Что подумалъ Мышонокъ, когда увидалъ его? О. Онъ подумалъ, что онъ выбѣжалъ „будто съ бою".

В. Въ самомъ дѣлѣ онъ, можетъ быть, бѣжалъ съ бою? О. Да. Онъ дрался за хатой съ другимъ пѣтухомъ; тотъ за нимъ гнался...

В. Что же Мышонокъ? О. „Подавай Богъ ноги"!

В. Куда же онъ побѣжалъ? О. Къ себѣ въ нору.

Учитель рисуетъ Мышонка въ новомъ положеніи—на томъ же рисункѣ.

В. Какъ вы думаете, какъ чувствовалъ себя Котъ послѣ того, какъ Пѣтухъ испугалъ Мышонка? О. Онъ разсердился на Пѣтуха, потому что, если бы не помѣшалъ Пѣтухъ, Котъ изловилъ бы его.

Учитель. Оставимъ Кота и Пѣтуха здѣсь, возлѣ хаты: они, вѣроятно, поссорятся (если хотите, нарисуйте эту ссору дома),—отправимся теперь вмѣстѣ съ Мышонкомъ въ подвалъ.

Учитель возвращается къ первой картинкѣ.

В. Какъ чувствовалъ себя Мышонокъ, когда возвратился въ нору, въ подвалъ? О. Онъ дрожалъ отъ сраха, „пищалъ".

В. А мыши, когда увидали перепуганнаго Мышонка, лежали спо-спокойно? О. Нѣтъ, онѣ всѣ бросились къ нему навстрѣчу съ вопросами.

Учитель. Такъ и нарисуемъ семью мышей; старую картинку сотремъ.

В. Какимъ голосомъ разсказывалъ Мышонокъ о своемъ путешествіи? О. Дрожащимъ голосомъ; онъ задыхался отъ быстраго бѣга и волненія...

В. Что же отвѣтила ему мать? О. Она разъяснила ему, что онъ ошибся въ своихъ сужденіяхъ о двухъ звѣряхъ: смиренный пріятель, „доброхотъ", этотъ „смирный" звѣрь былъ Котъ, страшный врагъ и губитель мышей, а Пѣтухъ...

В. Прочтите, какъ говорила о немъ мать?—Развѣ Пѣтухъ бываетъ когда-нибудь пищей для мышей? О. Когда его сжарятъ, то часто мыши таскаютъ со двора мясо отъ косточекъ пѣтуха къ себѣ въ нору; иногда же его, зажареннаго, убираютъ въ подвалъ.

В. Какъ Пѣтуха „называетъ мать"? О. „Миролюбивымъ жителемъ".

В. Какой же совѣтъ дала мать Мышонку? О. „Впередъ по виду ты не дѣлай заключенья".

В. А прочтите самое начало басни!—А это кто говоритъ? О. Тотъ, кто написалъ этотъ разсказъ,—Дмитріевъ.

В. Къ кому онъ обращается? Правду сказалъ онъ? Вы согласны съ нимъ?

Басня читается хорошимъ чтецомъ-ученикомъ.

Имѣя въ виду наглядное воспроизведеніе басни въ рисункѣ, предлагаете дальше дѣтямъ сказать все, что они знаютъ о Мышонкѣ (помогая, смотря по надобности, вопросами: можно-ли Мышонка назвать смѣлымъ? взрослымъ—„не ребенкомъ"? догадливымъ? опытнымъ? трусли-

вымъ?...), о Пѣтухѣ (что вы знаете о наружности Пѣтуха? можно-ли было его назвать нахаломъ?...), о Котѣ (что вы знаете изъ басни о его наружности? почему онъ не бросился сразу на Мышонка? можно-ли назвать его хитрымъ?..). Т. е. вы даете характеристику дѣйствующихъ лицъ басни.

Примѣчаніе. Синтезъ самаго разсказа дѣлать нѣтъ надобности: онъ несложенъ: однако возможно озаглавить отдѣльныя картины, зарисованныя вами; сдѣлать это лучше параллельно ходу бесѣды, по окончаніи каждаго рисунка.

Послѣ характеристики дѣйствующихъ лицъ басни на одномъ изъ нашихъ уроковъ мы сдѣлали провѣрку впечатлѣній дѣтей, вѣрности ихъ наблюденій при объясненіи басни слѣдующимъ образомъ. Мы предложили дѣтямъ отрывокъ изъ сказки „Война мышей и лягушекъ“ Жуковскаго.

Учитель. Я вамъ сейчасъ прочту еще одинъ маленькій разсказъ про кота и мышей. Кота мыши зовутъ еще Мурлыкой (за что? почему?). Слушайте. Учитель читаетъ кончая словами: „Но только успѣлъ проповѣдникъ это слово промолвить, какъ вдругъ“...

В. Какъ вы думаете, что произошло дальше?

Большинство, конечно, сразу сообразили. Послѣ урока дѣти хотѣли обязательно посмотрѣть, „гдѣ объ этомъ написано“. Къ слѣдующему уроку хорошо дать прочесть этотъ разсказъ весь, тѣмъ болѣе, что одинъ эпизодъ указанной сказки „Знакомство мышей съ Ѳедотомъ Мурлыкой“ по своему содержанію вполнѣ совпадаетъ съ басней Дмитріева. Многія детали сказки Жуковскаго хорошо дополнятъ послѣднюю.

Такимъ пріемомъ провѣрки читаемаго мы пользовались на урокахъ много разъ. Пріемъ этотъ интересенъ, такъ какъ вноситъ новые элементы въ бесѣду; онъ полезенъ, такъ какъ возбуждаетъ самодѣятельность дѣтей; онъ, наконецъ, практически удобенъ для провѣрки ихъ воспріятій. Хорошо, напр., послѣ объяснительнаго чтенія басенъ: „Левъ состарѣвшійся“ и „Лисица и Оселъ“ (ихъ обычно читаютъ вмѣстѣ), прочесть разсказъ Л. Толстого „Камень“ и повести бесѣду на тему: какъ вамъ кажется, кто изъ дѣйствующихъ лицъ этого разсказа болѣе похожъ на Льва и на Осла? и под.

2.

Въ случаѣ трудности рисунка, или въ цѣляхъ оживленія и разнообразія уроковъ удобно при чтеніи художественныхъ произведеній пользоваться иллюстраціей. Цѣнность иллюстраціи—въ ея краскахъ, цвѣтахъ, въ широкой композиціи. Для произведеній нашей богатой литературы по части ихъ иллюстрированія сдѣлано очень немного. Широкое осуществленіе

этой задачи—въ рукахъ нашихъ художниковъ, которые цѣнятъ педагогическое дѣло и любятъ подрастающее поколѣніе (объ этомъ говорилось, между прочимъ, на съѣздѣ художниковъ въ декабрѣ 1911 года). Пока же наши классики иллюстрируются плохо; книги же съ хорошими иллюстраціями очень дороги. Укажемъ, напр., на дорогое изданіе Пушкина подъ редакціей Венгерова; о—во „Печатникъ“ въ настоящее время выпускаетъ иллюстрированное изданіе сочиненій Гоголя, подъ редакціей А. Грузинскаго (ц. 27 руб.); въ послѣднее время Гоголь удачно иллюстрированъ въ изданіи Девріена и Маркса [1]); очень удачно иллюстрированъ въ изданіи Девріена Крыловъ [2]). Нужда въ иллюстрированныхъ изданіяхъ нашихъ классиковъ очень назрѣла, особенно же въ нихъ нуждается наша школа. Крылову въ нашихъ изданіяхъ посчастливилось, пожалуй, больше другихъ. Кромѣ иллюстрацій въ текстѣ полныхъ собраній его басенъ, мы найдемъ ихъ въ учебныхъ хрестоматіяхъ, въ стѣнныхъ таблицахъ изданія Сытина [3]), въ „Альбомѣ картинъ“ Бородича, В. Гречушкина и С. Гречушкина [4]) и др. Удачно иллюстрированы у насъ также и русскія сказки въ изданіяхъ для дѣтей [5]). Нужно сказать, однако, что „спеціаль-

[1]) Н. В. Гоголь. Вечера на хуторѣ близъ Диканьки. Миргородъ. Съ иллюстраціями художниковъ Дудина и Ткаченко. Ц. 12 р. въ пер. 14 р.—Н. В. Гоголь. „Мертвыя души“, съ иллюстраціями Андреева, Аѳанасьева, Далькевича и др. СПБ. 1908 г.

[2]) И. А. Крыловъ. Басни. Съ 105 рисунками въ текстѣ и съ 48 отдѣльными картинами въ краскахъ по оригиналамъ художника А. Жабы. Ц. 10 р. въ пер. 12 руб.

[3]) Новое изданіе подъ редак. мастерск. „Природа и Школа“, на отдѣльныхъ листахъ. Пока изданы иллюстраціи къ баснямъ: „Лягушка и Волъ“, „Лисица и виноградъ“, „Ворона и Лисица“, „Лебедь, Ракъ и Щука“, „Волкъ и Журавль“. Иллюстраціи въ большихъ размѣрахъ; рисунокъ упрощенный—стилизованный.

[4]) Альбомъ картинъ для бесѣдъ, изложеній и сочиненій въ семьѣ и школѣ. Изд. Думнова. Въ „Альбомѣ“ даны рисунки къ двумъ баснямъ: „Два мальчика“ (3 рис.). „Обезьяна и очки“ (7 рис.),—на двухъ листахъ. Рисунки нельзя назвать хорошими.

[5]) Напр., укажемъ изданія *Девріена*. „Сказки старухи-говорухи о животныхъ“. 6 книжекъ. Рис. Дудина и Ткаченко. Въ томъ же изданіи—„Бабушка Татьяна“. Рис. Фонъ-Нифтрика. „Пѣсни бабушки Татьяны“ (рис. Эйснера), „Внучка бабушки Татьяны“ (рис. Эйснера) и др. „Сказки“ въ изд. *„Русскаго чтенія“* съ рис. Нарбута („Горшеня“. „Снѣгурочка“).—„Сказки про мать-старушку и сына-Лаврушку“, „Морозко“ и др. (рис Аѳанасьева) въ изд. *Кнебеля*. Рисунки въ послѣднемъ изданіи—на очень хорошей бумагѣ, но очень пестры. Рисунки у Девріена и въ изд. „Русскаго чтенія“ интересны, ярки и просты. Укажемъ еще на „Сказки Пушкина“ въ изд. Сытина съ рис. Бертрама, „Сказки“ въ изд. Экспедиціи заготовленія государств. бумагъ съ рис. Билибина и др. Подр. см. у Н. Чехова „Дѣтская литература“, гл. IV—V.

ныя“ дѣтскія книжки (изъ т. н. „дѣтской литературы“), которыхъ теперь такъ много выбрасываетъ нашъ книжный рынокъ, привлекаютъ бо́льшее вниманіе художниковъ и издателей: классикамъ приходится еще ждать очереди... Вообще книги для дѣтей дошкольнаго возраста богаче иллюстраціями, чѣмъ книги для школьнаго, особенно старшаго возраста.

Какъ пользоваться иллюстраціей на урокахъ объяснительнаго чтенія?

Прежде всего нужно помнить, что иллюстрація есть иллюстрація: она должна быть проста, ясна по своей композиціи, а главное—должна вполнѣ соотвѣтствовать содержанію произведенія. Затѣмъ она должна быть обязательно большихъ размѣровъ: тогда и рисунокъ на ней ярче, и фигуры крупнѣе, и пользованіе ей въ классѣ очень удобно. Какія иллюстраціи употреблять—красочныя или en blanc et noir? Первымъ нужно отдать рѣшительное предпочтеніе. Для дѣтей,—говоритъ Н. Чеховъ,—окружающій міръ представляется именно въ краскахъ, и нужна большая степень развитія отвлеченнаго мышленія, чтобы на основаніи черныхъ контуровъ представить себѣ изображаемый міръ такимъ, какимъ онъ есть въ дѣйствительности“ [1]). Рисунки въ краскахъ ярко и въ формахъ болѣе естественныхъ отображаютъ содержаніе литературнаго произведенія. Предпочтительнѣе всегда для школы и дѣтей рисунокъ не только яркій, но и простой, такъ какъ дѣтское воображеніе скорѣе овладѣетъ живописью лубочнаго рисунка.

А затѣмъ иллюстрацію нужно только привыкнуть „читать“. При чтеніи необходимъ, конечно, извѣстный порядокъ: нужно „собрать“ впечатлѣнія отъ нея не въ кучѣ, а въ извѣстныхъ соотношеніяхъ. Какого порядка нужно при этомъ держаться? Необязательно—одного опредѣленнаго порядка: въ иныхъ случаяхъ хорошо разсмотрѣть сначала дѣйствующихъ лицъ, а потомъ—обстановку, въ иныхъ случаяхъ—наоборотъ; въ сложныхъ картинахъ удобно бываетъ разсмотрѣть сначала лица и предметы на первомъ планѣ картины и т. д. Опредѣленныхъ правилъ здѣсь быть не можетъ,—однако, при пользованіи

[1]) Дѣтская литература, 92—93 стр. Изд. „Польза“. М. 1909 г.

иллюстраціей всегда нужно имѣть въ виду ея служебное (по отношенію къ читаемому произведенію) значеніе, а отсюда—характерное въ произведеніи усиленно должно подчеркиваться и въ иллюстраціи. Детали послѣдней также отмѣчаются при „чтеніи", потому что въ художественномъ произведеніи онѣ часто даны лишь въ намекахъ, а въ иллюстраціи могутъ быть развиты въ цѣлую „обстановку": это цѣнно въ иллюстраціи, это—ея творчество.

Возможно нѣсколько пріемовъ при пользованіи иллюстраціей на урокахъ объяснительнаго чтенія.

Во-первыхъ, иллюстраціей можно сопровождать объяснительную бесѣду по поводу прочитаннаго произведенія. Если произведеніе представляетъ нѣсколько отдѣльныхъ картинъ, то или a) каждая отдѣльная прочитанная часть можетъ сопровождаться „чтеніемъ" иллюстраціи или b) все произведеніе въ концѣ объяснительной бесѣды иллюстрируется по частямъ (въ объяснительной бесѣдѣ тогда *намѣчаются* только части произведенія, создается планъ). Для басни „Ворона и лисица" возможно представить слѣдующія иллюстраціи: „ворона взгромоздилась на ель съ кускомъ сыра, а лиса внизу ели привѣтливо расхваливаетъ ея „ангельскій голосокъ"; 2) ворона „каркнула во все воронье горло"; 3) сыръ выпалъ, и „съ нимъ была плутовка такова". Впрочемъ, эту басню легко зарисовать (см., напр., въ хрестоматіи Острогорскаго „Живое Слово", ч. I. стр. 34—35), нѣкоторыя же басни лучше читать съ иллюстраціей, напр., „Два мальчика". Басня даетъ темы для четырехъ самостоятельныхъ иллюстрацій: 1) Ѳедя предлагаетъ Сенюшѣ свой грандіозный замыселъ; 2) „друзья со всѣхъ несутся ногъ"; 3) Сеня „пыхтѣлъ, весь потомъ обливался", подсаживая товарища на дерево; 4) Ѳедя Сенюшѣ „съ дерева бросалъ однѣ скорлупки" (дѣйствіе тамъ же, что и въ третьей картинѣ). Басня „Крестьянинъ и работникъ" можетъ быть удачно представлена въ двухъ или трехъ картинахъ: 1) „Крестьянинъ съ батракомъ шелъ подъ-вечеръ лѣскомъ"; 2) медвѣдь насѣлъ на крестьянина, а новый Геркулесъ занесъ руку съ топоромъ и вилой; 3) „Крестьянинъ батрака ругаетъ". На урокахъ объ-

яснительнаго чтенія эти иллюстраціи какъ бы наглядно обнаруживаютъ смыслъ произведенія, раскрываемый въ объяснительной бесѣдѣ.

Во-вторыхъ, иллюстраціей возможно пользоваться до объяснительной бесѣды, предваряя ее. Иллюстрація въ этомъ случаѣ „читается“ въ началѣ урока (послѣ предварительной бесѣды, если она была, и выразительнаго чтенія). Изъ нѣсколькихъ иллюстрацій тогда берется одна, самая типичная для произведенія (напр., третья картина къ баснѣ „Два мальчика“), и отъ нея, какъ отъ основного пункта, на урокѣ идутъ къ моментамъ, предшествующимъ ей (первая и вторая картина) и слѣдующимъ за ней (четвертая картина); эти моменты выясняются или путемъ бесѣды (при *одной* основной иллюстраціи), или путемъ иллюстрацій же (какъ въ первомъ случаѣ).

Возможно, въ-третьихъ, иллюстраціей заключать бесѣду на урокѣ; тогда „чтеніе“ ея получитъ значеніе своеобразнаго *пересказа* по картинѣ. Пересказъ можетъ идти или въ порядкѣ повѣствованія, или отъ одной центральной картины къ предшествующимъ и послѣдующимъ, или отъ послѣдней картины къ первымъ. Отличіе этого пріема отъ перваго заключается въ томъ, что въ первомъ случаѣ по иллюстраціи ведется *бесѣда*, а здѣсь иллюстрація *вновь* воспроизводитъ прочитанное и уже объясненное.

Наконецъ, можно воспользоваться одной характерной иллюстраціей произведенія въ видѣ предварительной бесѣды *передъ чтеніемъ* самаго произведенія: тогда по иллюстраціи воспроизводится ея содержаніе, а затѣмъ воображеніемъ воспроизводятся сцены, которыя могли предшествовать и слѣдовать изображенному на ней: въ результатѣ получается то „сочиненіе“ произведенія генетическимъ путемъ, на какое мы указывали раньше (I ч., III, 1). Въ концѣ урока „сочиненное“ произведеніе только читается; въ необходимыхъ случаяхъ поясняются непонятныя выраженія. При этомъ 1) нужно замѣтить, что „сочиняется“ произведеніе не съ буквальностью его текста, а лишь по содержанію; 2) не слѣдуетъ смѣшивать

этого пріема чтенія,—предварительную бесѣду *по иллюстраціи*,—съ такой же бесѣдой по подходящей *картинкѣ*.

Пользоваться иллюстраціей удобно не только при чтеніи басенъ, но и при чтеніи всякаго произведенія образной или образно-лирической поэзіи.

Самымъ удобнымъ изъ указанныхъ нами пріемовъ пользованія иллюстраціей нужно считать второй и послѣдній, указанный Шереметевскимъ [1]). Другіе пріемы могутъ создать при воспріятіи произведенія то, что называется „перебоемъ образовъ". Иллюстрація,—какъ бы точно ни воспроизводила она отдѣльные моменты произведенія или все произведеніе,—всегда будетъ субъективной: картины въ воображеніи учениковъ могутъ совпасть съ картиной-иллюстраціей, но могутъ и не совпасть. Кто слѣдилъ за работой воображенія учениковъ на урокахъ объяснительнаго чтенія и не насиловалъ этого воображенія, тотъ знаетъ это очень хорошо: дѣти создаютъ картины въ своихъ краскахъ. Достаточно даже просто сравнить нѣсколько иллюстрацій разныхъ авторовъ на одну и ту же тему. Напримѣръ, въ изданіи Сытина иллюстрація къ баснѣ „Лисица и виноградъ" представляетъ совсѣмъ иную обстановку, чѣмъ, напр., въ изданіи басенъ 1911 г. съ біографіей Острогорскаго (стр. 194). Часто вы даже удивляетесь, видя въ иллюстраціи картину, какой ваше воображеніе никогда не создавало. Пользуясь иллюстраціей на урокѣ чтенія, вы, создавши съ учениками картину произведенія въ объяснительной бесѣдѣ, бываете потомъ принуждены оставить или вашу картину, или иллюстрацію, или же въ бесѣдѣ просто *подвести* дѣтей къ *ея* воспріятію. Во второмъ случаѣ вы совершите насиліе надъ дѣтскимъ воображеніемъ; въ первомъ же случаѣ, несомнѣно, произойдетъ „перебой „образовъ," а вслѣдствіе этого потеряется цѣльность впечатлѣнія и воспріятія, другими словами, погибнетъ ваша предыдущая работа, погибнутъ результаты ея. Это бываетъ не всегда, но часто. Указанные же нами пріемы, какъ особенно удобные на урокахъ, значительно сохраняютъ цѣльность вос-

[1]) Статьи по методикѣ, стр. 177—178.

пріятія... но не совсѣмъ. Готовая иллюстрація всегда вредитъ свободному творческому воспріятію произведенія, вотъ почему свободный рисунокъ всегда выше иллюстраціи, хотя цѣнность ея, какъ пособія, наглядно изображающаго то, что выражено въ символическихъ знакахъ словъ, не подлежитъ сомнѣнію.

Примѣръ. Басню „Два мальчика", пользуясь вторымъ способомъ, возможно объяснить по такому плану.

Послѣ предварительной бесѣды (на тему изъ жизни учениковъ, ихъ занятій и развлеченій осенью и весной, когда не хочется идти въ классъ, а тянетъ въ поле, въ садъ и под.) и выразительнаго чтенія басни (при надобности и повторнаго чтенія) вы берете картину, изображающую двухъ мальчиковъ, со всѣмъ усердіемъ осуществляющихъ свой планъ, задуманный передъ уроками, забывшихъ свои книжки ради вкусныхъ каштановъ...

Начинаете бесѣду, которую ведете, напр., по такимъ вопросамъ (краткій конспектъ).

Знакомы-ли вамъ эти мальчики? Какъ ихъ зовутъ? Который изъ нихъ Ѳедя? Сеня? Что они дѣлаютъ? Зачѣмъ они такъ хлопочутъ и стараются? Трудно ли имъ приходится? Кому изъ нихъ труднѣе? Почему? Какъ сказано въ баснѣ о Сенѣ?—Кто первый изъ мальчиковъ придумалъ такой планъ? Когда это было? Какъ встрѣтились мальчики?

Примѣчаніе. Обычно дѣти представляютъ мальчиковъ товарищами, которые жили вмѣстѣ или по-сосѣдству. Самъ И. А. Крыловъ, вѣроятно, имѣлъ въ виду интернатъ, гдѣ жили мальчики; отсюда ихъ „парами" водили въ классъ („какъ барановъ"); а каштаны росли въ училищномъ саду. Это естественнѣе, но дѣтямъ обстановка эта не знакома.

Достали-ли мальчики каштановъ? Досталось-ли каштановъ Сенѣ за его труды? Думалъ-ли Сеня, когда помогалъ Ѳедѣ, о такой благодарности? Какъ чувствовалъ себя Ѳедя на деревѣ? Какъ говорится въ баснѣ? Что чувствовалъ Сеня подъ деревомъ?

Синтезъ. Дѣлаете характеристику мальчиковъ. Сразу ли согласился Сеня на планъ Ѳеди? Почему? Думалъ-ли Ѳедя раньше, когда предлагалъ свой планъ Сенѣ, не дать ему каштановъ, обидѣть его? Могъ-ли Ѳедя это сдѣлать? О чемъ кричалъ ему Ѳедя съ дерева? Можно-ли назвать Ѳедю смѣлымъ? Умнымъ? Плохимъ товарищемъ? Какія черты характера вы отмѣтите у Сени? Далъ-ли бы Сеня Ѳедѣ каштановъ, если бы онъ былъ на деревѣ? Были-ли Ѳедя и Сеня прилежными учениками? Какъ они учились въ школѣ? Кто изъ нихъ учился лучше?

Басня въ концѣ урока читается по ролямъ.

Мораль басни опускается, какъ непонятная дѣтямъ и искусственная.

3.

Инсценированіе произведеній бытового эпоса въ связи съ чтеніемъ ихъ въ классѣ является также хорошимъ средствомъ въ рукахъ учителя. Это—иллюстрація въ лицахъ. Тумимъ въ своихъ занятіяхъ по русскому языку практикуетъ этотъ пріемъ „живыхъ группъ“ въ цѣляхъ развитія самостоятельной мысли дѣтей въ письменныхъ сочиненіяхъ [1]). Въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ художественныхъ произведеній „живыми группами“ дѣтей можно удачно воспользоваться, напримѣръ, при чтеніи басенъ, небольшихъ (несложныхъ) разсказовъ. Благодарный матеріалъ для этой цѣли даютъ такія басни, какъ „Любопытный“, „Демьянова уха“ и под., такія стихотворенія, какъ „Бабушка и внучекъ“ Плещеева, „Дѣдушка и внукъ“ Никитина и др., т. е. басни и разсказы, рисующіе несложныя сцены обыденной жизни, развитыя по-преимуществу въ діалогѣ. Если этотъ діалогъ поставить въ центрѣ, то обстановки, кромѣ стола, стула... и не потребуется. Бесѣда, раскрывающая смыслъ басни, психологію дѣйствующихъ лицъ, должна предшествовать, конечно, „живой иллюстраціи“. Дѣти могутъ дать и „рецензію“ на „артистовъ“... О пользѣ этихъ иллюстрацій для чтенія, о ихъ развивающемъ значеніи для дѣтскаго мышленія, воображенія говорить не приходится. Только осуществимы ли онѣ въ классной обстановкѣ? Безпорядка въ классѣ, при серьезномъ отношеніи къ дѣлу учителя и дѣтей, онѣ, пожалуй, не вызовутъ; первые опыты, конечно, могутъ совсѣмъ не удасться; но есть другая сторона въ этой работѣ, на которую указывалъ Алферовъ, говоря о „живыхъ группахъ“ Тумима [2]), на которую указывали и мы, говоря о чтеніи по ролямъ на урокахъ объяснительнаго чтенія,—это искусственность и нѣкоторая театральность подобныхъ пріемовъ. Интересная сама по себѣ работа, но нѣсколько „театральная“, она не можетъ быть возведена на степень пріема методическаго, но спорадически *въ млад-*

[1]) „Живыя группы“. Ежегодникъ С.-Петербургскаго восьми-класснаго коммерческаго училища въ Лѣсномъ (1908 г.), стр. 82 – 90.

[2]) Родной языкъ, стр. 269, 271—2.

шихъ классахъ для возбужденія интереса дѣтей и оживленія классной работы она можетъ быть практикуема. Поэтому мы на ней и остановились.

Болѣе полезной она можетъ оказаться при другого рода обстановкѣ. На литературныхъ вечерахъ, въ „праздникъ", сценическая иллюстрація художественныхъ произведеній можетъ быть болѣе у мѣста.

Напримѣръ, извѣстное стихотвореніе Плещееева „Бабушка и внучекъ" можетъ быть инсценировано для „вечера" такимъ образомъ.

Дѣйствующія лица: бабушка, внучекъ и чтецъ.

Бабушка, въ чепцѣ, въ очкахъ, сидитъ на стулѣ и вяжетъ чулокъ. Недалеко отъ нея стоитъ, задумавшись, ея внучекъ.

Чтецъ. Подъ окномъ... устремился.

Бабушка (ласково). Что сидишь все дома... денечка!

Внучекъ подходитъ къ бабушкѣ и, припавъ къ ней головою, смотритъ ей въ лицо.

Чтецъ. Подошелъ... лукаво.

Бабушка. Знать... въ комодѣ.

Внучекъ. Нѣтъ, гостинца мнѣ не надо и т. д.

При словахъ: „И какихъ тебѣ картинокъ распрекрасныхъ нарисую", *внучекъ* обнимаетъ бабушку и цѣлуетъ.

Чтецъ. И впились... слезы.

Бабушка (гладя внучка по головѣ). Это... не гнушайся.

Внучекъ еще разъ обнимаетъ бабушку и убѣгаетъ.

Бабушка радостно смѣется и утираетъ слезы.

Чтецъ. Чуть со стула... утираетъ.

Такъ же могутъ быть иллюстрированы въ лицахъ стихотворенія: „Осиротѣлая птичка" Загоскина, „На чужбинѣ", „Лѣсникъ и внукъ", „Жена ямщика" Никитина, „Больное дитя" Огарева, сцены изъ „Бѣжина луга" Тургенева, изъ басенъ „Судъ Миноса" Жуковскаго, „Два мужика", „Крестьянинъ въ бѣдѣ", „Любопытный", „Демьянова уха", „Ларчикъ", „Муха и пчела", „Стрекоза и муравей", „Квартетъ" и др.—Крылова. Есть передѣлки для сцены: „Дядюшка Яковъ" (по Некрасову), передѣлки русскихъ сказокъ, басенъ. Произведенія драмати-

ческія даютъ и готовую форму. Таковы: отрывокъ изъ „Полтавы"—„Кочубей въ темницѣ", изъ „Недоросля" (сцена экзамена) и др. [1]).

Работа надъ инсценированіемъ произведеній можетъ съ несомнѣнной пользой даваться какъ тема для домашнихъ сочиненій. Когда дѣти видали „представленія" въ театрѣ, у себя, на „литературныхъ утрахъ" и „вечерахъ", эта работа не затрудняетъ дѣтей (на первыхъ порахъ помощь, конечно, необходима: помогаетъ дѣтямъ здѣсь книга,—произведенія въ драматической формѣ,—и учитель—своими указаніями), интересуетъ и приноситъ пользу, давая работу ихъ самодѣятельности и развивая навыки сознательнаго чтенія.

Художественныя произведенія, читаемыя на урокахъ роднаго языка, могутъ иллюстрироваться и музыкой-пѣніемъ. Многія произведенія нашей поэзіи переложены на музыку, начиная съ народныхъ пѣсенъ и кончая нѣкоторыми произведеніями классиковъ. Если рисунокъ, иллюстрація, инсценированіе помогаютъ углубленію и уясненію произведеній образной поэзіи, то музыка—прекрасная иллюстрація къ произведеніямъ лирическимъ Естественнѣе всего, конечно, воспользоваться для этой цѣли уроками пѣнія; для „литературныхъ утръ" и „вечеровъ" также слѣдуетъ выбирать пьесы на темы прочитанныхъ и понятыхъ уже произведеній: музыка углубитъ ихъ смыслъ, сообщитъ имъ „свою" красоту, а дѣти вложатъ въ нихъ больше чувства, „души". Авторъ одной изъ классныхъ хрестоматій „для чтенія и изученія родного языка" въ концѣ своей книги приложилъ нѣсколько пьесъ для дѣтскаго хора. Примѣръ хорошій. Отмѣтимъ въ хрестоматіи пьесы на слова стихотвореній: Полонскаго „Колыбельная пѣсня",

---

[1]) Укажемъ на полезныя изданія: А. А. „Басни Крылова на сценѣ дѣтскаго театра",—ц. 15 к.; „Бѣжинъ лугъ" (по Тургеневу),—ц. 25 к.; сборники для чтенія и сцены: И. Николаевскаго—ц. 1 р. 25 к., Корецкаго (I—II), ц. 2 р., Виноградова (I—II), ц. 2 р. 50 к.; Мордвинова, ц. 1 р.; Кл. Лукашевичъ—Школьный праздникъ въ память 19 февраля, ц. 80 к.; Дѣтскіе праздники и какъ ихъ устраивать, т. I, ц. 85 к. (Сюда вошли сцены изъ Некрасова и Фонвизина); Ждановой—три сказки (изъ Андерсена) и др. Этотъ списокъ можно пополнить „дѣтскими операми" (см. ниже, примѣчаніе).

Майкова „Ласточки", Ушинскаго „Приглашеніе въ школу", А. Толстого „Май", „Колокольчики" и др. [1]). Есть спеціальные сборники дѣтскихъ пѣсенъ [2]).

Есть сборники съ „дѣтскими операми" на слова русскихъ сказокъ и пѣсенъ [3]).

Въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ художественныхъ произведеній могутъ быть использованы работы дѣтей по лѣпкѣ, вырѣзыванію изъ бумаги и др. Эти работы не могутъ быть классными, а должны даваться на домъ. Лѣпку можно вообще считать могучимъ средствомъ въ воспитательномъ и учебномъ отношеніи, „Лѣпка, — говорятъ Минервины, — могучее воспитательное средство. Она развиваетъ у дѣтей осязаніе и ловкость обѣихъ рукъ, вѣрность глаза, воспитываетъ вкусъ къ красивому и изящному, создаетъ привычку работать внимательно и тщательно. Кромѣ того, *лѣпка развиваетъ изобрѣтательность, самодѣятельность, повышаетъ способность къ творчеству* и способствуетъ наилучшему уясненію изучаемаго предмета".

„При лѣпкѣ нужно стараться выразить лишь главныя черты предмета, характерныя движенія. Многіе учителя боятся лѣпки на томъ основаніи, что сами не умѣютъ лѣпить. Не бойтесь! Смѣло беритесь за дѣло, и будетъ успѣхъ... Вашего искусства почти не потребуется, такъ какъ на первомъ планѣ

[1]) „Отблески". Книга для чтенія и изученія родного языка. Составилъ В. И. Поповъ. Ч. I, приложеніе.

[2]) „Соловушка", изд. Циммермана (ц. 1—50 к.), „Жаворонокъ", того же издателя (ц. 1 р.), „Бубенчики", изд. Девингофа (ц. 1 р.), „Дѣтскія пѣсни" Водовозова (ц. 1 р.), „Баянъ" Ерошенко (ц. 50 к.), сборники Карасева: „Музыкальная хрестоматія, ч. I—II (ц. 1 р.), „Уроки пѣнія", ч. I—II (ц. 90 к.) и др., „Пѣсни для школы" Маренича (ц. 80 к.), „Сельскіе хоры" Шемякина и Гловача (ц. 1 р.), „Школьный хоръ" Яичкова (ц. 30 к.) и др.

[3]) Укажемъ: „Любимыя сказки" Богаевской (ц. 1 р.); оперы Орлова—„Ворона-вѣщунья", „Лисица и виноградъ", „Свинья подъ дубомъ" (по 1 р.); Хавкина „Стрекоза и Муравей" (ц. 40 к.); Акуловой „Лѣсная сказка" (изъ сказки бр. Гриммъ, ц. 50 к.); А. Мальмгрена: „Царевна-лягушка" (ц. 40 к.), „Василиса Прекрасная" (ц. 40 к.) и др. Довольно подробный обзоръ пьесъ для дѣтскаго театра см. въ статьѣ Н. Бахтина „Педагогическое Обозрѣніе", 1912 г., №№ 3—6.

нужно имѣть *индивидуальное творчество дѣтей и самодѣятельность* въ выполненіи работы. А вы лишь осторожно и слегка даете указанія на тѣ промахи въ работѣ, которыя въ силахъ подмѣтить самъ ребенокъ и исправить ихъ. Работая съ дѣтьми вмѣстѣ, вы незамѣтно и сами научитесь искусству лѣпить. Вѣра и желаніе обезпечатъ вамъ успѣхъ“ [1]). „Отъ работъ по вырѣзанію также нельзя требовать совершества, нужно только помочь ребенку составить настоящее ясное представленіе о предметѣ, чтобы ребенокъ сумѣлъ передать вырѣзаніемъ общіе его контуры, главныя отличительныя его особенности, его движенія“ (Минервины, стр. 11). Книжка Минервиныхъ имѣетъ въ виду начальную школу; но работы, указываемыя имъ, могутъ исполняться и въ младшихъ классахъ городскихъ училищъ и средней школы. Намъ не приходилось вести эти работы, но намъ извѣстно, что на выставкѣ „Устройство и оборудованіе школы“ въ Москвѣ 1912 года демонстрировались лѣпныя работы дѣтей—иллюстраціи къ баснямъ Крылова и небольшимъ бытовымъ произведеніямъ.

Указанныя нами работы въ связи съ уроками объяснительнаго чтенія, очевидно, должны быть тѣмъ же „языкомъ“ дѣтей, какъ и рисунокъ. Въ этомъ отношеніи онѣ и имѣютъ цѣнность. Исправлять—критиковать ихъ, конечно, не рекомендуется; нужно умѣть найти и оцѣнить въ нихъ *творческую* мысль.

---

[1]) А. А., Б. и В. Минервины. Руководство къ преподаванію по книгѣ „Малыши за работой“, стр. 9. М. 1912 г. Въ этомъ же руководствѣ можно найти и краткія указанія о качествѣ глины, употребляемой для лѣпки, какъ пользоваться ей, съ чего начать и под. (стр. 10). Намъ извѣстны руководства по лѣпкѣ: 1) *Bouffier*. Руководство лѣпного искусства для любителей. Пер. съ нѣм. Изд. 2-е. М. 1907 г., ц. 1 р. 20 к.; 2) *Е. Г.* (По Майеру, Уивинъ, Тэдду и др.). Лѣпка. Какъ и что лѣпить. Руков. для дѣтей, ц. 25 к. 3) *Прангъ*. Цит. соч., гл. IV. См. также: *Книга о ребенкѣ*, ч. II, Альбертъ Рейманъ: Ребенокъ-скульпторъ; статьи: въ „Свобод. Восп.“ 1907—8 г., № 7; 1908—9 г., 10—11; „Для народ. учителя“ 1911 г., № 8; 1909 г., № 7.

III.

Пріемы чтенія поэтическихъ произведеній опредѣляются также и тѣми практическими цѣлями, какія мы можемъ поставить уроку объяснительнаго чтенія. На урокахъ родного языка художественное произведеніе 1) можетъ быть матеріаломъ для упражненій въ выразительномъ чтеніи, 2) можетъ быть использовано въ цѣляхъ развитія устной и письменной рѣчи учащихся.

1.

Въ нашу задачу не входитъ вопросъ объ *обученіи* выразительному чтенію,—это другой и большой вопросъ, основанія для рѣшенія котораго лежатъ отчасти внѣ той области, въ которой мы находимся сейчасъ. Мы поэтому обойдемъ вопросы: о качествахъ произношенія, о постановкѣ голоса, дыханія и под. Все это вопросы спеціальные. Представляя въ дальнѣйшемъ урокъ выразительнаго чтенія, мы имѣемъ въ виду тотъ случай на урокахъ объяснительнаго чтенія, когда *цѣлью* ихъ ставится *упражненіе* дѣтей въ выразительномъ чтеніи. Это чтеніе можетъ быть, вѣдь, такимъ же неграмотнымъ, какъ бываетъ неграмотнымъ и письмо (Чернышевъ). И какъ орѳографія дается не только навыками-привычками, но и сознательнымъ отношеніемъ къ ея вопросамъ, такъ и чтеніе, въ частности, чтеніе художественныхъ произведеній, дается не только примѣрнымъ чтеніемъ, но и сознательнымъ отношеніемъ къ внутренней сторонѣ этихъ произведеній. Уроки обученія художественному-выразительному чтенію необходимо, такимъ образомъ, связываются съ уроками объяснительнаго чтенія. Чтецъ является истолкователемъ и вмѣстѣ критикомъ произведенія.

Нашъ урокъ былъ проведенъ съ дѣтьми, которые уже учились выразительно читать и знали слѣдующія основныя правила при чтеніи: 1) каждое слово имѣетъ свое удареніе; знаки препинанія означаютъ ту или иную остановку голоса, т. е. „грамматическую паузу“; 2) въ рѣчи бываютъ логическія

ударенія, свои логическія подлежащія, сказуемыя, опредѣленія, которыя и даютъ смыслъ рѣчи; 3) въ рѣчи бываютъ и логическія знаки препинанія, но логическія остановки—не то же, что остановки на знакахъ препинанія грамматическихъ, и часто бываютъ тамъ, гдѣ нѣтъ никакого грамматическаго знака; онѣ бываютъ короткими тамъ, гдѣ есть точка, или долгими—тамъ, гдѣ есть запятая; опредѣляются онѣ смысломъ рѣчи; логическія и грамматическія паузы часто совпадаютъ; 4) живая выразительная рѣчь обладаетъ всегда и извѣстной красочностью, поэтому требуются разныя интонаціи голоса („художественное тонированіе"), смотря по настроенію, разлитому въ произведеніи; „свѣто-тѣни въ рѣчи" намѣчаются голосомъ и его остановками: есть особая рѣчевая мелодія, какъ есть мелодія въ музыкѣ, для выраженія гнѣва, клятвы, приказанія, подозрѣнія и т. п.; 5) въ художественной рѣчи существуютъ и художественныя ударенія; есть и особыя „патетическія" („художественныя", „экспрессивныя") паузы; эти паузы отмѣчаются часто и знаками препинанія. Къ этимъ „случайнымъ" знакамъ слѣдуетъ отнести: двоеточіе, вопросительный и восклицательный знаки, тире, скобки, многоточіе, курсивъ (вмѣсто ковычекъ), абзацъ, или красныя строки (послѣднія два знака могутъ быть и логическими знаками) [1]). Съ этими правилами дѣтей слѣдуетъ, конечно, всегда ознакомить на примѣрахъ; напр., для знакомства съ *логическими удареніями* слѣдуетъ представить одну и ту же фразу въ нѣсколькихъ видахъ съ разнымъ смысломъ (*приходи* ко мнѣ завтра, приходи *ко мнѣ* завтра и т. д.). Цѣлыя произведенія при постановкѣ въ нихъ логическихъ удареній полезно перелагать въ прозу [2]). Слова съ логическими удареніями обычно и тонируются, т. е. произносятся тономъ, отличнымъ отъ общаго тонированія всего произведенія [3]). Фраза: „Дружно гребите!" имѣетъ *художественныя ударенія* на обоихъ словахъ (приказаніе); „Умри же, дерзновенный!"—на обоихъ словахъ (гнѣвъ). *Патетическія (художественныя) паузы*: „Волкъ

[1]) См. „Этюды выразительнаго чтенія" Коровякова, стр. 39—50.
[2]) См. у Эрастова. Искусство чтенія, 39—40. СПБ. 1903 г.
[3]) Тамъ же, стр. 44.

ночью, думая залѣзть въ овчарню, попалъ || на псарню"; „И кто-то || камень положилъ въ его протянутую руку"; „Какія телята || утучнялись тамъ къ годовымъ праздникамъ" и т. п. Пауза въ первыхъ двухъ случаяхъ звучитъ: „куда бы (что бы) вы думали?" въ послѣднемъ случаѣ: „если бъ вы знали!" Паузы употребляются съ цѣлью возбудить вниманіе (какъ въ приведенныхъ случаяхъ), съ цѣлью обозначить пропущенное движеніе („Мужикъ || схватилъ обухъ"...) и т. п. Чтеніе по ролямъ, инсценированіе доступныхъ несложныхъ произведеній могутъ служить хорошими практическими упражненіями въ выразительномъ чтеніи.

Къ чтенію художественнаго произведенія учителю всегда необходимо подготовиться: на урокѣ онъ является единственнымъ мѣриломъ правильности выразительнаго чтенія. Подготовка его должна заключаться 1) въ подысканіи подходящаго основного тембра для произведенія (баллада, басня, лирическія произведенія... своей формой уже опредѣляютъ его): можорнаго, минорнаго, золотого, серебрянаго, бархатнаго, мѣднаго (см. въ спеціальныхъ руководствахъ). 2) На готовый холстъ послѣ этого слѣдуетъ набросать углемъ контуры будущей картины, т. е. уяснить логическую сторону произведенія (Сладкопѣвцевъ)[1]). 3) Дальше слѣдуетъ наложить уже краски, главные тона картины (на основаніи анализа произведенія со стороны художественныхъ удареній и паузъ). Общее основное правило: всегда нужно передать произведеніе живой рѣчью (какъ бы не читая по книгѣ, не припоминая книгу), а для этого необходимо войти въ положеніе героя или автора.

По Шереметевскому, ученики также могутъ быть подготовлены къ уроку выразительнаго чтенія. Въ качествѣ такой подготовительной работы Шереметевскій рекомендуетъ ученикамъ списать къ уроку данное произведеніе въ тетради, „списать его четко и, конечно, безъ ошибокъ, притомъ такъ,

---

[1]) Для этого очень полезно начинающимъ учителямъ перелагать стихотворенія въ прозу: для примѣра—соедините въ цѣлое слова, подчеркнутыя *ниже* въ баснѣ Крылова „Волкъ на псарнѣ". Получите скелетъ басни. См. И. Смоленскій. О логическомъ ударѳніи. Одесса, 1907 г., стр. 119 и д.; ср. у Сладкопѣвцева. Искусство декламаціи, стр. 146—7.

чтобы между каждой парою строкъ оставлялась одна пустая, а между словами просторные промежутки. На этихъ-то пустыхъ строкахъ и въ этихъ-то просторныхъ промежуткахъ между словами уже въ классѣ постепенно, по мѣрѣ того, какъ выясняется, что и какъ слѣдуетъ читать, разставляются различные условные знаки, изъ которыхъ одни должны указывать паузы, другіе—логическія ударенія, третьи—ту или другую интонацію; наконецъ, въ случаѣ надобности, дѣлаются краткія помѣтки и словами сбоку на поляхъ... Такимъ образомъ, въ концѣ урока у каждаго въ тетради получается переложеніе стихотворенія на *ноты для чтенія*... Слѣдуетъ давать переложеніе на ноты и прозы, съ которой и надо начинать"... [1]). Въ видѣ образчика Шереметевскій размѣтилъ „по нотамъ" стих. Фета „Рыбка" [2]). На первыхъ порахъ обученія выразительному чтенію эти знаки-ноты имѣютъ, конечно, свою пользу; вообще же чтеніе дѣтей по этимъ значкамъ бываетъ грубовато; на долю руководителя-учителя остается еще задача перевести ихъ на языкъ живой рѣчи, тѣмъ болѣе, что *всего* въ тетради невозможно помѣтить. На этомъ основаніи достаточно и на первыхъ порахъ подчеркивать въ текстѣ только 1) слова съ логическимъ удареніемъ (прямой чертой—главныя ударенія, а волнообразной—второстепенныя. (См. ниже текстъ басни Крылова) и 2) вертикальными чертами—двумя и одной—главныя и второстепенныя части. Особыми значками можно показать и *главнѣйшія* перемѣны въ интонаціи голоса. Учителю также не мѣшаетъ въ трудныхъ случаяхъ обозначать у себя въ книгѣ значками тѣ или иныя особенности чтенія.

Для примѣра урокъ объяснительнаго-выразительнаго чтенія басни Крылова „Волкъ на псарнѣ".

Для начала урока можетъ быть сдѣлана обычная предварительная бесѣда. Хорошо сдѣлать, напр., сопоставленіе двухъ образовъ Волка изъ

[1]) Статьи по методикѣ, стр. 97—98.

[2]) Тамъ же, стр. 159—163; для образца объясненій произведенія (при выразительномъ чтеніи) можно указать также на разборъ басни „Котъ и Поваръ" и „Двѣ собаки" Эрастова. („Искусство чтенія", стр. 117—125, 99—105).

басни „Волкъ и Ягненокъ“ и „Волкъ и Пастухи“ (если басни прочитаны раньше).

Въ дальнѣйшемъ—учитель не читаетъ самъ басни, читаютъ сразу ученики. Достаточно прочесть двумъ ученикамъ (изъ среднихъ). „Вы не такъ хорошо прочли басню; можно ее прочесть лучше; сейчасъ мы и научимся читать ее лучше и правильнѣе. Вы увидите, гдѣ вы читали неправильно и почему“. Учителю крупныя ошибки въ чтеніи учениковъ слѣдуетъ запомнить, чтобы на нихъ остановить потомъ вниманіе.

Примѣчаніе 1. Предъ бесѣдой—чтеніемъ иногда не мѣшаетъ напомнить дѣтямъ основныя правила чтенія.

Примѣчаніе 2. Въ нашей бесѣдѣ путемъ вопросовъ мы намѣчаемъ лишь главныя особенности чтенія (для III—IV отд.).

Въ началѣ *бесѣды* сразу возможно намѣтить, „набросать углемъ“ основныя контуры басни, большія логическія паузы, т. е. намѣтить основныя части логическаго плана. 1. Волкъ случайно попалъ на псарный дворъ. 2. Какъ встрѣтили Волка на псарномъ дворѣ. 3. Въ какомъ положеніи очутился Волкъ, и какова была судьба его. Для этого работу можно начать такими вопросами. Гдѣ происходило все событіе, изображенное въ баснѣ? Когда? Какъ Волкъ попалъ на псарный дворъ? (онъ думалъ попасть не сюда). Прочтите, гдѣ говорится объ этомъ въ баснѣ! (читаютъ двѣ строки). А дальше говорится о Волкѣ?.. Если дальше говорится о другомъ (о собакахъ, псаряхъ...), то здѣсь слѣдуетъ сдѣлать остановку. (Какъ озаглавимъ эту часть басни?). Дальше говорится не о Волкѣ: съ какихъ же словъ басни опять начинается рѣчью о Волкѣ? (со словъ: „Мой Волкъ“...). Здѣсь также сдѣлаемъ остановку. (Какъ озаглавимъ эту часть басни? Какъ озаглавить слѣдующую часть?)

Эту же работу можно произвести и параллельно съ бесѣдой.

В. Зачѣмъ Волкъ хотѣлъ забраться въ овчарню? О. Чтобы „поживиться“ овцами.

В. Хотѣлъ попасть къ овцамъ, въ овчарню, а попалъ?.. О. Къ собакамъ, на псарню.

В. На какихъ же словахъ нужно поставить удареніе? О. На словахъ: „овчарню“ и „псарню“.

В. Когда Волкъ попалъ на псарню? О. Ночью.

В. Волки всегда ходятъ по дворамъ ночью? О. Большею частью ночью.

В. Нужно поставить особое удареніе на словѣ „ночью“? О. Не нужно.

Прочтите.—Читаютъ:

Волкъ | ночью | думая залѣзть въ овчарню,
Попалъ || на псарню |||.

В. Гдѣ вы сдѣлаете слѣдующую остановку?—О. Передъ словами „Мой Волкъ“...

В. О чемъ здѣсь говорится? О. О томъ, что́ случилось на псарномъ дворѣ, когда увидали здѣсь Волка.

Рисуете общую картину. Кладете на нее основныя краски.

В. Итакъ, было темно. Волкъ прокрался къ псарному двору (думая, что здѣсь овцы) и вошелъ туда. Какъ встрѣтили здѣсь Волка? О. Очень недружелюбно. Поднялся вдругъ весь псарный дворъ.

В. Т. е. кто? О. Собаки и псари.

В. Гдѣ были псы? О. Въ хлѣвахъ.

В. А псари? О. Псари спали на дворѣ.

В. Скажите, почему же Волкъ не убѣжалъ, когда увидѣлъ, что попалъ не туда? О. Ему нельзя было убѣжать, потому что всѣ ворота были уже на запорѣ.

В. Развѣ это произошло такъ быстро? О. Да, „вмигъ".

В. Какъ же услыхали псари, что на дворѣ кто-то есть? О. Какъ только „воръ" появился на дворѣ, собаки подняли срашный лай. Псари проснулись.

В. Но Волкъ могъ воспользоваться темнотой и убѣжать: вѣдь нужна была для этого только одна минута? О. Волкъ перепугался и не сразу сообразилъ, что ему сдѣлать.

В. Отчего же онъ такъ перепугался? О. Онъ никакъ не ожидалъ встрѣтиться съ собаками; поднялся сразу ихъ страшный лай, и подняли крикъ псари.

В. Если бъ вы были тамъ, что́ бы вы услыхали? О. Шумъ, крики, стукъ, лай собакъ.

В. На что была похожа псарня (какъ говоритъ Крыловъ?) О. „Въ минуту псарня стала адомъ".

В. Какъ же нужно прочесть всю эту часть? О. Быстро и громко.

В. Почему? О. Потому что „*въ минуту* псарня стала *адомъ*".

В. Всю часть нужно прочесть однимъ и тѣмъ же голосомъ? О. Нѣтъ, нужно голосъ поднимать все выше и выше.

В. Почему? О. Потому что сначала не такъ шумно было.

В. Когда же особенно шумо стало на дворѣ? О. Когда псари появились съ ружьемъ, съ дубьемъ...

В. А тономъ какимъ нужно прочесть? О. Неспокойнымъ, взволнованнымъ.

Попробуйте прочесть теперь. Читаютъ.

Поднялся вдругъ весь псарный дворъ.

В. При появленіи Волка *всѣ* проснулись на дворѣ? О. Всѣ.

В. Значитъ, на какомъ еще словѣ нужно сдѣлать удареніе? О. На словѣ „весь".

Поднялся вдругъ весь псарный дворъ.

В. Гдѣ дальше самое интересное въ баснѣ: что прежде всего могъ услыхать Волкъ? О. Какъ „залились псы въ хлѣвахъ".

В. Гдѣ же поставимъ главное удареніе? О. На словѣ „залились".

В. Псы только лаяли на Волка? О. Они рвались вонъ изъ хлѣвовъ.

В. Понятно, зачѣмъ они „рвались"? О. Подраться съ Волкомъ.

— Конечно. Прочтите теперь.

Почуя сѣраго такъ близко забіяку,
Псы залились въ хлѣвахъ и рвутся вонъ на драку.

В. Что еще было слышно на дворѣ? О. Крики псарей.

В. Какой смыслъ словъ: „ахти, ребята, воръ! О. „Бѣда, ребята, случилось неладное: *воръ*".

В. Псари не знали, что и дѣлать? О. Нѣтъ, они сейчасъ же сообразили: „ворота на запоръ".

— Прочтите.

Псари кричатъ: „Ахти, ребята, воръ!"
И вмигъ | ворота на запоръ.

В. Какую картину представлялъ теперь дворъ? О. Кто что успѣлъ схватить—всѣ бѣгутъ на Волка, кричатъ.

— Прочтите.

Въ минуту псарня стала адомъ.
Бѣгутъ: иной съ дубьемъ,
Иной съ ружьемъ.
„Огня!" кричатъ: „огня!" | Пришли съ огнемъ|||.

В. Какъ прочесть фразу: „Пришли съ огнемъ"? О. Спокойно.

В. Почему?. О. Потому что, когда освѣтили дворъ, всѣ увидали Волка, сидѣвшаго въ углу; на дворѣ стало тихо.

Прочтите теперь всю часть басни цѣликомъ.

В. Значитъ, Волкъ остался цѣлъ? Почему же не растерзали его собаки? О. Онѣ были заперты въ хлѣвахъ.

В. А псари? они могли застрѣлить его. О. Они не знали, что „воръ" былъ Волкъ, а затѣмъ не видно было, вслѣдствіе ночной темноты, куда „воръ" скрылся, да и опасно было стрѣлять.

В. Когда же увидали его? О. Когда пришли съ огнемъ.

Рисуете общую картину.

В. Гдѣ нашли Волка? О. Въ заднемъ углу двора.

В. Что чувствовалъ Волкъ, находясь среди своихъ враговъ? О. Онъ сердился, щелкалъ зубами отъ досады, но затѣмъ рѣшилъ „помириться" съ врагами, обѣщая служить имъ, охранять стада овецъ, торжественно клялся въ этомъ. Но главный опытный ловчій не повѣрилъ Волку, и онъ былъ растерзанъ стаей гончихъ.

В. Голосъ и тонъ чтенія долженъ быть инымъ?

В. Въ какомъ же положеніи очутился Волкъ? О. Въ безвыходномъ положеніи, среди людей „съ дубьемъ и ружьемъ".

В. Струсилъ Волкъ?—Какъ онъ сидѣлъ въ углу? О. „Прижавшись въ уголъ задомъ".

В. Что же переживалъ Волкъ, сидя въ углу? О. Онъ трусилъ, но вмѣстѣ злился на своихъ враговъ; „прижался въ уголъ“, но глаза его горѣли, зубы щелкали, шерсть—щетиной.

В. Волкъ хотѣлъ напугать псарей? О. Нѣтъ, ему было очень досадно, что онъ не сумѣлъ убѣжать отъ нихъ, онъ сердился.

В. Какъ же прочесть тѣ слова басни, гдѣ говорится объ этомъ? Какимъ тономъ? О. Въ этихъ словахъ должно выразить: въ первой строкѣ—безвыходность, жалкое состояніе Волка, въ слѣдующихъ словахъ басни должны слышаться и злость и досада Волка.

— Прочтите,

Мой Волкъ сидитъ, || прижавшись въ уголъ задомъ.
Зубами щелкая и ощетиня шерсть,
Глазами, кажется, хотѣлъ бы всѣхъ онъ съѣсть.

В. Могъ-ли Волкъ ожидать откуда-нибудь помощи? О. Нѣтъ.

В. Что же онъ рѣшился сдѣлать? О. Онъ рѣшился на *хитрость* и началъ съ псарями „переговоры“.

В. Почему онъ рѣшился на „*мирные* переговоры“ съ псарями: развѣ другого выхода уже не было? О. Волкъ понялъ, что онъ *не передъ стадомъ* овецъ, что ему придется „разсчеться“ за прежніе грѣхи: такъ все равно не отпустятъ. Волкъ и выбралъ хитрое средство...

В. Какъ онъ называлъ себя передъ псарями. О. „Стариннымъ сватомъ“, „кумомъ“.

В. А псарей? О. Друзьями.

В. Что предлагалъ Волкъ псарямъ? О. *Помириться* съ ними, забыть *прошлое*.

В. Какія обѣщанія давалъ Волкъ на будущее время? О. Онъ обѣщалъ *не трогать* никогда ихъ овецъ, обѣщалъ даже защищать ихъ отъ другихъ волковъ.

В. Какъ Волкъ обѣщалъ защищать ихъ? О. Онъ *самъ* обѣщалъ *грызться* за овецъ вмѣстѣ съ собаками.

В. Какимъ тономъ говорилъ эту рѣчь Волкъ? О. Тономъ заискивающимъ, ласковымъ.

— Прочтите теперь.

Но, | видя то, что тутъ || не передъ стадомъ,
И что приходитъ, наконецъ,
Ему разсчеться за овецъ,
Пустился мой хитрецъ || въ переговоры.
И началъ такъ: „Друзья! Къ чему | весь этотъ шумъ?
Я [1])—вашъ старинный сватъ и кумъ,

[1]) Въ нѣкоторыхъ текстахъ басни здѣсь стоитъ запятая; тогда, какъ *приложеніе*, дальнѣйшія слова читаются нѣсколько иначе.

Пришелъ мириться къ вамъ || совсѣмъ не ради ссоры.
Забудемъ прошлое, уставимъ || общій ладъ!
А я || не только впредь не трону здѣшнихъ стадъ...

В. Эти и дальнѣйшія слова, быть можетъ, нужно прочесть иначе? О. Да, торжественно.

— Прочтите.

А я || не только впредь не трону здѣшнихъ стадъ,
Но самъ за нихъ съ другими || грызться радъ
И волчьей клятвой утверждаю,
Что я...

В. Достигъ Волкъ своей цѣли? О. Нѣтъ, его рѣчь прервалъ ловчій...

В. Почему? О. Потому что ловчій не вѣрилъ ни одному слову „сѣраго забіяки".

В. Почему же ловчій не вѣрилъ Волку? О. Потому что онъ „*давно* зналъ натуру волковъ", часто ходилъ на нихъ съ своими собаками: онъ былъ *опытный* ловчій.

В. Онъ былъ уже старый, навѣрное? О. Да, сѣдой.

В. Какой же смыслъ имѣютъ его слова Волку: „Ты—сѣръ, а я, пріятель,—сѣдъ? О. Ловчій этими словами хотѣлъ сказать, что его, *сѣдого* опытнаго старика, *сѣрый* Волкъ не проведетъ.

В. Какъ же ловчій поступилъ съ Волкомъ? О. Онъ тотчасъ же выпустилъ на Волка стаю гончихъ.

В. *Иначе* онъ не могъ поступить? О. У него былъ уже *обычай*—снимать съ волковъ шкуру, т. е. убивать.

В. Какимъ тономъ говорилъ ловчій съ Волкомъ? О. Увѣреннымъ, спокойнымъ.

В. Вспомните, до конца выслушалъ ловчій рѣчь Волка? О. Нѣтъ, онъ оборвалъ его рѣчь.

В Какимъ тономъ говорилъ Волкъ? Какъ говорилъ ловчій?

— Прочтите же теперь.

И волчьей клятвой утверждаю
Что я...—Послушай-ка, сосѣдъ, ||
Тутъ ловчій перервалъ въ отвѣтъ: ||
Ты—сѣръ, а я, пріятель,— || сѣдъ,
И волчью вашу я | давно натуру знаю.
А потому обычай мой:
Съ волкомъ иначе не дѣлать мировой,
Какъ снявши | шкуру съ нихъ долой.
И тутъ же || выпустилъ на Волка гончихъ стаю.

Послѣдняя часть, а затѣмъ вся басня читается учениками. Басню можно въ концѣ урока прочесть по ролямъ, Дѣйствующія лица: авторъ, Волкъ, ловчій. Голоса псарей могутъ быть воспроизведены всѣмъ классомъ.

Объясненное такимъ образомъ произведеніе дается для заучиванія наизусть на домъ: желательно, чтобы заучиваніе наизусть по возможности *всегда* соединялось съ уроками объяснительнаго—выразительнаго чтенія.

2.

Художественныя произведенія служатъ также прекраснымъ матеріаломъ для разнаго рода работъ по развитію устной и письменной рѣчи учащихся. Художественныя произведенія могутъ служить прекрасными средствами для этой цѣли. У нашихъ методистовъ мы найдемъ достаточно указаній, какъ вести этого рода работы. У нихъ, почти у всѣхъ, уроки объяснительнаго чтенія сводятся къ *пересказу* (устному изложенію содержанія произведенія съ большей или меньшей близостью къ его формѣ) и *переложеніямъ* (подъ этимъ именемъ извѣстны письменныя работы, тѣсно связанныя съ содержаніемъ и формой литературныхъ произведеній). Терминъ „переложеніе“ (перелицовка, передѣлка...) не совсѣмъ удачный, лучше замѣнить его терминомъ „изложеніе“, такъ какъ дѣти въ этихъ работахъ должны собственно не перелагать автора, а излагать свои мысли, пользуясь даннымъ произведеніемъ. Эти два рода работъ: устныя—„пересказы“—и письменныя—„изложенія“—имѣютъ свои разновидности: ихъ можно намѣтить много (въ своемъ мѣстѣ мы это сдѣлаемъ), но всѣ онѣ такъ или иначе сводятся къ двумъ основнымъ задачамъ: выработать у дѣтей навыкъ мысли и литературнаго стиля. Онѣ такъ и извѣстны въ нашихъ руководствахъ по методикѣ подъ именемъ работъ „логико-стилистическихъ“. Существенная особенность ихъ состоитъ въ томъ, что онѣ требуютъ отъ ученика 1) яснаго логическаго плана и 2) правильнаго въ грамматическомъ отношеніи и складного литературнаго (изящнаго) изложенія готоваго содержанія—матеріала.

Урокамъ объяснительнаго чтенія возможно, такимъ образомъ, поставить эти двѣ практическія задачи, которыя рѣшаются—устно или письменно, въ классѣ или дома—по опредѣленному *логическому методу*.

Для этой цѣли подойдетъ, однако, не всякое литературное произведеніе.

Свой взглядъ на задачи и характеръ чтенія художественныхъ произведеній мы уже высказывали не одинъ разъ. Мы все время говорили объ особомъ методѣ чтенія художественныхъ произведеній, настаивали на этомъ, основываясь на самомъ существѣ этихъ произведеній, имѣя въ виду особую работу художественной мысли и результаты этой мысли. Для письменныхъ *изложеній*, ясно, были бы не совсѣмъ подходящими, напр., произведенія лирическія и вообще произведенія, которыя не даютъ одного яснаго вывода, не даютъ готоваго содержанія. Работа надъ ними получаетъ свободный характеръ и,—ясно,—вредитъ прямой цѣли этихъ работъ. На этомъ основаніи мы всегда держались того взгляда, что для письменныхъ изложеній нужно 1) давать литературный матеріалъ изъ сочиненій нашихъ классическихъ писателей, 2) на первыхъ порахъ, какъ самый легкій, матеріалъ изъ сочиненій повѣствовательнаго характера и въ 3) изъ сочиненій по преимуществу т. н. тендеціозныхъ, т. е. съ понятнымъ *даннымъ* выводомъ. На этомъ основаніи не лишними для школы являются хрестоматіи, предназначенныя спеціально для этой цѣли, дающія на подборъ тенденціозный (легендарный, нравоучительный) матеріалъ въ литературномъ изложеніи. Если бы мы взяли для объяснительнаго чтенія, напр., разсказъ Григоровича „Прохожій“ и поставили цѣлью урока—устное, а затѣмъ письменное изложеніе, въ частности, „сокращеніе“ его, то работа наша на урокѣ чтенія могла бы быть направлена 1) къ выработкѣ логическаго плана для главныхъ моментовъ разсказа: части плана тогда въ повѣствовательной формѣ воспроизводятся дѣтьми устно или письменно на классной доскѣ, или въ тетради; 2) въ планъ можно затѣмъ ввести второстепенныя поясняющія мысли; 3) наконецъ, каждую отдѣльную мысль плана можно развить въ изложеніи съ тѣми или иными подробностями (по указанію учителя, или по свободному желанію учениковъ).

Въ виду сравнительно большого объема разсказа онъ можетъ быть данъ для прочтенія ученикамъ на домъ; въ классѣ

въ этомъ случаѣ разсказъ читается учениками по главнымъ частямъ, и затѣмъ ведется бесѣда по логическому плану, цѣль которой извлечь существенное изъ разсказа и помочь дѣтямъ выразить его въ правильной литературной формѣ. Отвѣты учениками даются правильные, полные и ясные. На урокѣ учитель особенно останавливается въ тѣхъ случаяхъ, когда ученики затрудняются въ выраженіяхъ своей мысли. На первыхъ порахъ (конечно, при коротенькихъ разсказахъ) пересказанныя учениками мысли записываются на классной доскѣ или просто заучиваются. Совѣтовъ на этотъ разъ у нашихъ методистовъ достаточно. Потомъ эти мысли записываются въ тетрадь для изложеній или параллельно бесѣдѣ или послѣ бесѣды на память; формулировку мыслей,—сначала устно, конечно,—нужно допускать одну для всего класса, по его выбору. Во всѣхъ случаяхъ важно достичь того, чтобъ ученики производили эту работу легко и самостоятельно, безъ помощи учителя.

Къ „изложенію“ слѣдуетъ подойти не сразу, а начать или съ подробнаго воспроизведенія содержанія и идти къ сокращенію его (на первой ступени) или отъ общаго краткаго заглавія самостоятельной части произведенія идти къ подробностямъ, какія важно отмѣтить въ немъ (для второй ступени). Первый путь—отъ частнаго къ общему; второй—отъ общаго къ частному.

Въ V отд. (III классѣ) возможно идти вторымъ путемъ.

Взявъ для разработки первую часть разсказа,—до того мѣста, съ котораго начинается описаніе пирушки у Савелія,—вы предлагаете общій для всего класса вопросъ. О чемъ мы прочли? Изъ разныхъ, иногда подробныхъ заглавій отдѣльнымъ мыслей вы выбираете тѣ, которыя наиболѣе сжато передаютъ мысль. Допустимъ, вмѣстѣ съ учениками вы выбрали три обобщающихъ прочитанную часть вопроса. 1. Какая погода была на Святкахъ и въ Васильевъ вечеръ. 2. Что мы узнали о прохожемъ. 3. Какъ обычно проводятъ Васильевъ вечеръ „крещеные люди“. Для удобства переставляете третій вопросъ на мѣсто второго.

Дальше работу можно повести такимъ образомъ.

В. Какая же погода была на Святкахъ? О. Всѣ Святки была страшная метель.

В. Говоря о вьюгѣ, о чемъ еще разсказываетъ намъ авторъ? О. О несчастіяхъ, причиненныхъ вьюгой деревенскимъ жителямъ.

В. Скажите же все, что вы узнали о погодѣ? О. Всѣ Святки была страшная метель, причинившая много несчастій деревенскимъ жителямъ.

В. Какая погода была въ Васильевъ вечеръ? О. Въ Васильевъ вечеръ попрежнему выла буря и заносила дороги.

— Скажите же все, что вы узнали о погодѣ на Святкахъ и въ Васильевъ вечеръ.

2. В. Какъ проводили этотъ Васильевъ вечеръ въ деревняхъ? О. Молодежь веселилась въ теплыхъ избахъ: въ одной избѣ дѣти бросаютъ зерна по лавкамъ, въ другой—дѣвушки съ крикомъ и хохотомъ собираются идти „ряжеными“ по деревнѣ; въ третьей избѣ играютъ въ молчанку; тамъ старикъ-дѣдъ подъ шумъ веретена и прялки разсказываетъ сказки своей семьѣ...

В. Нарушала-ли вьюга это праздничное настроеніе? О. О вьюгѣ никто и не думалъ.

— Какъ же проводили время въ этотъ вечеръ въ деревнѣ? О. Повторяются два отвѣта.

3. В. Зналъ-ли кто-нибудь въ деревнѣ о несчастномъ прохожемъ? О. Нѣтъ, всѣ были настроены по-праздничному и веселились.

В. Далеко-ли отъ деревни находился прохожій? О. Недалеко.

В. Почему же никто не слыхалъ его крика? О. Никто не слыхалъ его крика, потому что выла вьюга: крикъ застывалъ на его губахъ.

— Что же мы узнали о прохожемъ? О. Прохожій находился недалеко отъ деревни; никто не зналъ о его несчастіи, потому что всѣ были настроены по-праздничному и веселились. Прохожій кричалъ, но крикъ заглушался воемъ бури и застывалъ на его губахъ.

В. Что дѣлалъ прохожій, чтобы выбраться на дорогу? О. Онъ озирался по сторонамъ, нащупывалъ дорогу костылемъ: все было напрасно.

В. Что чувствовалъ прохожій, находясь среди снѣжнаго поля? О. Находясь среди снѣжнаго поля, прохожій думалъ о счастливыхъ людяхъ, которые имѣютъ родной кровъ, семью и теплую печку, и о своей смерти. Онъ уже перекрестился и медленно опустился въ сугробъ.

— Что же мы узнали еще о прохожемъ? О. Повторяются два отвѣта.

В. Какъ же прохожій нашелъ все-таки деревню и пришелъ сюда? О. Буря пронеслась, послышался лай собакъ, и прохожій выбрался къ первой избушкѣ на краю деревни.

В. Что же мы еще узнали о прохожемъ? О. Повторяютъ отвѣтъ [1]).

Такъ же возможно разработать и слѣдующія части разсказа. Въ изложеніе можно вносить и болѣе подробныя мысли. Такъ, можно отвѣтить еще на вопросы: какія несчастія причинила буря деревенскимъ жителямъ? Какъ рядились дѣвушки? и др. Можно, наоборотъ, изложеніе и еще сократить...

[1]) При методѣ отъ частнаго къ общему идутъ отъ подробныхъ частностей разсказа къ общимъ мыслямъ путемъ вопросовъ: какъ сказать короче?

Проработанный такимъ образомъ разсказъ записывается въ тетради на этомъ же урокѣ или на слѣдующемъ—по данному записанному плану или безъ плана. Въ второмъ случаѣ дѣти должны возсоздать его, въ первомъ же случаѣ онъ записывается обыкновенно на классной доскѣ. Планъ можетъ быть данъ: 1) въ своихъ главныхъ частяхъ. 1) въ главныхъ и второстепенныхъ и 3) можеть быть данъ нѣмой планъ. Планъ разработанной выше части разсказа можетъ быть данъ въ слѣдующихъ видахъ.

1. Какая погода была на Святкахъ и въ Васильевъ вечеръ?
2. Какъ проводили Васильевъ вечеръ крещеные люди?
3. Что мы узнали о прохожемъ?

Эти главныя части могутъ быть даны вмѣстѣ съ второстепенными

1. Какая погода была на Святкахъ?
   a) несчастія, причиненныя вьюгой деревенскимъ жителямъ;
   b) погода въ Васильевъ вечеръ.
2. Какъ проводили Васильевъ вечеръ „крещеные люди“:
   a) что дѣлали дѣти,
   b)—дѣвушки,
   c)—пожилые;
   d) нарушала-ли вьюга праздничное настроеніе?
3. Что мы узнали о прохожемъ?
   (Ели прочтенъ весь разсказъ, то заглавіе можетъ быть измѣнено).
   a) зналъ-ли кто о несчастіи прохожаго?
   b) гдѣ онъ находился?
   c) что онъ дѣлалъ въ полѣ?
   d) думы прохожаго;
   e) какъ прохожій выбрался къ деревнѣ?

Нѣмой планъ для третьей, напр., части можетъ бытъ данъ на классной доскѣ въ такомъ видѣ

3.
   a)
   b)
   c)
   d)

Нѣмой планъ разсчитанъ на память и самодѣятельность учениковъ и рекомендуется въ нашихъ руководствахъ Тихомировымъ. Примѣненіе его, однако, нужно ограничить: пользоваться имъ можно только подъ свѣжимъ впечатлѣніемъ прочитаннаго и разработаннаго (притомъ небольшого) разсказа. Въ другихъ же случаяхъ съ нѣмымъ планомъ ученикъ

наполовину можетъ остаться нѣмымъ и въ своей работѣ. Въ *обученіи* изложенію мыслей нужно пользоваться болѣе *наглядными* средствами.

Логическими планами часто бываетъ необходимо пользоваться на урокахъ объяснительнаго чтенія, когда объясненное произведеніе дается для заучиванія наизусть, и на урокахъ обученія выразительному чтенію. Въ первомъ случаѣ логическіе планы облегчаютъ работу памяти ученика, во второмъ они прямо вызываются процессомъ работы (чтенія по строчкамъ въ порядкѣ даннаго текста—съ логическими паузами).

IV.

Уроки объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній должны вестись на опредѣленномъ, систематически подобранномъ матеріалѣ. Систематизація матеріала прямо обусловливается планомъ занятій по родному языку, въ частности, занятій объяснительнымъ чтеніемъ. Въ зависимости отъ возраста дѣтей, уроки объяснительнаго чтенія ведутся на матеріалѣ, соотвѣтствующемъ силамъ учениковъ даннаго возраста; въ зависимости отъ практическихъ задачъ этихъ уроковъ, матеріалъ для нихъ берется также соотвѣтствующій *этой* цѣли. И методъ уроковъ, съ одной стороны, обусловливается характеромъ объясняемыхъ произведеній и, съ другой стороны, практическими задачами обученія языку. Кромѣ того, въ системѣ обученія родному языку въ школѣ повышеннаго типа должно быть отведено мѣсто теоретическому и историко-литературному изученію художественныхъ произведеній.

Программа городскихъ (высшихъ начальныхъ) училищъ, предусматривая курсъ теоріи словесности, объ исторіи литературы не говоритъ, указывая лишь на необходимость сообщенія біографическихъ свѣдѣній о писателяхъ. Въ средней школѣ курсъ исторіи литературы отодвигается за предѣлы второй ступени—къ шестому классу, а теорія словесности—къ пятому, даже къ восьмому классу. Понятно, что въ го-

родскихъ училищахъ и тотъ и другой курсъ должны быть элементарными, объемъ ихъ долженъ ограничиться литературой преимущественно новаго времени: но принципы ихъ должны остаться научными; и во всякомъ случаѣ біографіи писателей въ историческомъ курсѣ литературы должны занять только свое мѣсто—того „случайнаго“ элемента, о которомъ говорилъ Брюнетьеръ. Изъ біографическихъ свѣдѣній о писателяхъ можно создать только „исторію писателей“, а не исторію литературы.

Какъ теоретическое, такъ и историческое изученіе литературы въ городскихъ училищахъ, вполнѣ понятно, отодвигается къ старшимъ классамъ. Но цѣли этого изученія осуществляются не въ эти только два года, а въ теченіе всего курса. Отсюда, и объяснительное чтеніе въ младшихъ классахъ, помимо своихъ особенныхъ задачъ, должно подготовлять дѣтей къ теоретическимъ и историческимъ работамъ по родной литературѣ въ старшихъ. Уроки объяснительнаго чтенія въ младшихъ классахъ по отношенію къ послѣднимъ будутъ, въ такомъ случаѣ, имѣть значеніе перваго концентра, который мы назовемъ подготовительнымъ, а второй концентръ (уроки „чтенія“ въ старыхъ классахъ) будетъ тогда носить характеръ курса систематическаго.

Это не значитъ однако, что цѣли теоріи и исторіи литературы должны занять первое и послѣднее мѣсто въ курсѣ родного языка. Методы этихъ уроковъ—другіе, и цѣли ихъ—другія; поэтому, когда мы говоримъ о первомъ концентрѣ, то имѣемъ въ виду, главнымъ образомъ, *подготовку матеріала* для курса въ старшихъ классахъ. Въ этомъ, главнымъ образомъ, и заключается значеніе его, какъ курса подготовительнаго.

Какой же матеріалъ нужно подобрать для этой цѣли? Для курса теоріи словесности важно имѣть въ рукахъ достаточное количество произведеній прозы и поэзіи, т. е. для теоріи поэзіи необходимо имѣть достаточное количество произведеній эпическихъ (сказокъ, балладъ, басенъ и под.), лирическихъ (пѣсенъ, элегій, гимновъ проч.); драматическія произведенія, если они не прочитаны во внѣклассное время

въ младшихъ классахъ, могутъ быть прочинаны въ старшихъ, но пропедевтическій курсъ къ нимъ, въ видѣ басенъ (см. выше), долженъ быть уже проработанъ. То же—и въ области прозы. Для исторіи литературы важно имѣть также подобранный матеріалъ, напр., изъ произведеній Пушкина (допустимъ, его сказки, баллады, элегіи, повѣсти, историческія поэмы), Лермонтова, Кольцова и др. Въ старшихъ классахъ этотъ списокъ пополняется произведеніями субъективнаго характера, понять которыя можно только въ связи съ біографіей поэта, напр., изъ басенъ Крылова войдутъ сюда басни, въ которыхъ выражаются взгляды Крылова на воспитаніе, на трудъ и проч., словомъ,—басни, характеризующія міровоззрѣніе писателя и т. д.

Для вѣрнаго достиженія этихъ цѣлей необходимо 1) заранѣе имѣть въ виду общій планъ занятій во всѣхъ классахъ, 2) имѣть соотвѣтствующую классную хрестоматію и 3) цѣлесообразно организовать занятія внѣклассным чтеніемъ, пользуясь имъ въ видахъ пополненія *необходимыхъ* для дальнѣйшихъ занятій произведеній.

Другой вопросъ, связанный съ теоретическимъ и историко-литературнымъ изученіемъ языка, это—вопросъ объ объемѣ этого изученія. По мнѣнію Костина [1]), если поставить, напр., курсу теоріи словесности въ высшей начальной школѣ чисто *практическія* цѣли, т. е. не имѣть въ виду слѣдующей ступени средней школы,—то въ него могутъ войти тогда только отдѣлы стилистики и ученіе о прозаическомъ произведеніи. Но, по нашему мнѣнію, этимъ уже уничтожается то, что мы называемъ *теоріей* литературы, да и практическія цѣли этими отдѣлами *спеціально* не достигаются: вѣдь теорія словесности не научитъ писать, да и *не учитъ*.

Теорія словесности должна остаться въ курсѣ городскихъ училищъ, какъ самостоятельная дисциплина, со своими самостоятельными задачами, т. е. какъ *теорія словесности*, безразлично, заканчивается ли литературное образованіе въ высшей начальной школѣ, или оно будетъ продолжаться: этотъ

[1]) Русскій языкъ на второй ступени обученія, стр. 37.

курсъ необходимъ для цѣльнаго литературнаго образованія выходящихъ изъ высшей начальной школы дѣтей [1]). Обычно учебники теоріи словесности, предназначаемые для городскихъ училищъ, отличаются отъ обычнаго типа учебниковъ тѣмъ, что въ нихъ не такъ детально разсматриваются отдѣльные ея вопросы и опускаются историческіе экскурсы въ область древнихъ литературныхъ формъ, т. е. излагаютъ предметъ сжато и элементарно. Таковы, напр., учебники: Семенова (Исторія и теорія русской словесности. Изд. 2-е М. 1909 г.). Дворникова (Теорія словесности. М. 1911 г.). Сжатость и элементарность изложенія—не всегда синонимы краткости и простоты. Поэтому названные, напр., учебники мы не назвали бы совсѣмъ удовлетворительными, несмотря на то, что послѣдній составленъ по новѣйшимъ даннымъ: авторъ руководился „взлядами, выраженными въ „Вопросахъ теоріи и психологіи творчества", О.-Куликовскаго, Горнфельда, Харціева, Лезина и другихъ, придерживаясь ихъ же терминологіи" (см. предисловіе). Если учебникъ Семенова ничего новаго не представляетъ, то „новое" у Дворникова (въ видѣ, напр., его разсужденій—буквально по „Теоріи поэзіи и прозы" О.-Куликовскаго—о чувствахъ, эмоціяхъ настроеніяхъ, страстяхъ. аффектахъ, съ выводомъ о томъ, что въ „настроеніи" у поэта родятся образы, и появляется болѣе спокойное эстетическое чувство, отсюда и происхожденіе образной или (?) эпической поэзіи... стр. 41—42, ср. 65—66 и др.) представлено въ „сокращеніяхъ", вызывающихъ недоумѣнія, а отсюда—не просто и не элементарно: легче иногда прочесть О.-Куликовскаго. Нужно бѣжать не за новымъ исключительно, а за основательностью, доступностью, плододворностью этого „новаго". На этомъ основаніи всегда нужно исходить изъ изученнаго, доступнаго наблюденію дѣтей, т. е. отъ самыхъ произведеній, а не отъ неизвѣстныхъ имъ и трудныхъ психоло-

[1]) Нѣкоторые высказываются противъ этого курса въ городскихъ училищахъ, напр., Самсоновъ („Рус. Шк." 1907 г., № 2, 168). Въ своемъ докладѣ на съѣздѣ 1909 г. Самсоновъ допускалъ возможность теоретическихъ свѣдѣній, „не создавая курса теоріи словесности" (Труды, II, 2, 172).

гическихъ понятій: нужно этому „знакомому“ дать только „теоретическую основательность“.

Курсъ теоріи словесности, будучи систематическимъ, долженъ быть пройденъ индуктивнымъ путемъ: выводовъ лучше дать немного, но подойти къ нимъ нужно путемъ самодѣятельнымъ: *это* именно цѣнно для выходящаго изъ школы мальчика: *всего* никогда не сообщишь, тѣмъ болѣе, что въ курсѣ теоріи словесности въ настоящей ея разработкѣ много еще спорнаго.

Рѣшеніе вопроса о методѣ проработки матеріала курса мы уже намѣтили: методъ долженъ быть индуктивнымъ: отъ наблюденія надъ произведеніемъ къ его признакамъ и выводу. Гораздо сложнѣе вопросъ о томъ, какъ осуществить этимъ методомъ программу курса, какъ распредѣлить матеріалъ для изученія: a) сгруппировать ли его въ одинъ годъ (третій, четвертый), при чемъ b) *основныя* свѣдѣнія, быть можетъ, полезно дать уже въ младшихъ классахъ, или c) соединить уроки теоріи словесности съ уроками исторіи литературы? Для всѣхъ этихъ соображеній можно привести свои основанія. *Очень удобно* использовать для курса теоріи словесности IV классъ (или VI отдѣленіе), а въ III классѣ (частью и въ IV-мъ) пройти возможный „курсъ литературы“. Другія работы по языку могутъ быть удобно поставлены въ связь съ этими курсами, напр., въ IV классѣ—теоретическій вопросъ о сочиненіяхъ и видахъ ихъ,—и соотвѣствующія письменныя работы: въ III—IV классѣ характеристики героевъ произведеній, характеристика писателя и т. п., и соотвѣтствующія письменныя работы, соотвѣтствующее внѣклассное чтеніе.

Въ пользу второго взгляда можно привести 1) соображенія о легкой осуществимости плана, такъ какъ въ основѣ его лежитъ медленная постепенность въ прохожденіи курса, 2) соображенія о необходимости сообщенія нѣкоторыхъ свѣдѣній изъ теоріи словесности въ младшихъ классахъ, напр., о планѣ сочиненій, о правильности слога, о переносныхъ значеніяхъ слова и под. Душечкинъ въ докладѣ на первомъ всероссійскомъ съѣздѣ учителей городскихъ училищъ настаивалъ на возможности такого плана, распредѣливъ курсъ тео-

ріи по годамъ. „Первый годъ: понятія о темѣ и планѣ сочиненія; аллегорія, олицетвореніе, иронія, басня, притча, загадка. Второй годъ: понятіе объ описаніи и повѣствованіи народный и литературный языкъ; метафора, гипербола, эпитетъ; личное и народное творчество; сказка, пѣсня, былина, пословица, причетъ. Третій годъ: характеристика; повѣсть, разсказъ; эпосъ, лирика; эпопея; періодическая и отрывистая, рѣчь; фигурная рѣчь, стихосложеніе. Четвертый годъ: разсужденіе; проза и поэзія; виды прозаическихъ и поэтическихъ произведеній (ср. выше: эпосъ, лирика, разсказъ и проч.); драма; художественныя произведенія (?), индивидуальный характеръ и типъ; реальный, идеалистическій и фантастическій элементы въ литературѣ; объективный и субъективный характеръ творчества; понятіе о словесности и литературѣ; значеніе литературы для жизни; отраженіе личныхъ переживаній писателя въ его произведеніяхъ (въ связи съ біографіями Пушкина, Кольцова, Гоголя, Тургенева и Л. Толстого)“ [1]). Въ концѣ концовъ докладчикъ, какъ видимъ, соединилъ свѣдѣнія теоретическія съ біографическими свѣдѣніями о писателяхъ въ послѣднемъ классѣ.

Защитники третьяго взгляда предлагаютъ связать курсъ исторіи и теоріи литературы, при чемъ предлагаютъ подготовительное изученіе теоріи начать съ младшлхъ классовъ (какъ оно фактически и бываетъ) продолжить ее въ старшихъ и даже заключить ею курсъ литературы, приводя въ пользу послѣдняго соображенія слѣдующія основанія. 1) Нѣкоторые виды литературныхъ произведеній,—говоритъ, напримѣръ, Костинъ,—имѣютъ чисто историческое значеніе (напримѣръ, ода), необходимъ, поэтому, при изученіи ихъ порядокъ хронологическій; а это удобно сдѣлать при прохожденіи курса *исторіи* литературы („Русскій языкъ“, 37). 2) Съ большинствомъ произведеній литературы дѣти познакомятся только на урокахъ исторіи литературы, поэтому естественно, что ученіе, напримѣръ, о родахъ литературныхъ произведеній

[1]) Труды, II, 2. 194.

должно *заключить* собою занятія по литературѣ („Русскій языкъ". 37—38).

Безусловно нужно согласиться съ тѣмъ положеніемъ, что теорія фактически начинается такъ или иначе въ младшихъ классахъ, что изученіе ея естественно связывается съ курсомъ „литературы"; однако въ младшихъ классахъ по-преимуществу долженъ собираться лишь матеріалъ для нея, что не исключаетъ, конечно, возможности давать элементарныя свѣдѣнія въ связи съ другими работами по языку,—въ старшихъ же классахъ онъ во всякомъ случаѣ прорабатывается весь систематически, иначе, разнесенный по вѣточкамъ на четыре класса, онъ не усвоится дѣтьми, понесетъ значительную убыль въ своей основательности.

То же нужно сказать и объ исторіи литературы: 1) курсъ этотъ долженъ быть данъ въ двухъ концентрахъ подготовительномъ и систематическомъ; 2) методъ ея тотъ же—индуктивный: отъ наблюденія надъ произведеніями къ выводу; памятники литературы нужно *читать*, а не учить по учебнику. Выборъ матеріала для этого курса базируется на двухъ основахъ: біографической и исторической. Что касается его объема, то, по нашему мнѣнію, его нужно ограничить одной новой литературой 19 вѣка съ предисловіемъ о литературѣ древней и 18 вѣка. Эти же произведенія могутъ служить матеріаломъ и для теоретическихъ работъ, смотря по надобности.

Какъ распредѣлить матеріалъ въ концентрахъ — это вопросъ большой, который требуетъ спеціальной работы [1]). Въ настоящій разъ мы только укажемъ на характеръ этихъ работъ.

Въ числѣ подготовительныхъ работъ мы указали бы на уроки сравненій—обобщеній въ младшихъ классахъ. Эти уроки и сами по себѣ цѣнны, полезны и для дальнѣйшихъ курсовъ—теоріи и исторіи словесности. Напримѣръ, очень хорошо можно на первыхъ порахъ показать разницу между прозаическимъ выраженіемъ мысли и поэтическимъ. Для этого читается

[1]) Авторъ готовитъ къ печати „Уроки теоріи и исторіи словесности". Для высшихъ начальныхъ училищъ.

произведеніе, написанное въ прозѣ на классной доскѣ, и художественное произведеніе писателя: и то и другое сравнивается по мыслямъ и формѣ. „Наступленіе зимы“ Пушкина на доскѣ можетъ быть, напримѣръ, записано такъ: „Наступаетъ зима; подулъ холодный вѣтеръ; пошелъ снѣгъ; замерзли рѣки; начались морозы“... Или: читается отрывокъ изъ учебника исторіи о Полтавскомъ боѣ и отрывокъ Пушкина изъ поэмы „Полтава“: работа та же. Или: читается „Зима“ Державина и Пушкина и, допустимъ, отрывокъ изъ стихотворенія Кольцова „Что ты спишь мужичокъ“; читается „Осень“ Пушкина и Майкова; или: „Весна“ Плещеева, „Весеннія воды“ Тютчева, „Весна“ Пушкина, „Весна“ Никитина, „Встрѣча весны“ Тютчева, „Весеннее утро“ Григоровича и под. Произведенія и отрывки сравниваются между собой. Выводъ: каждый писатель *по-своему* описываетъ явленія и предметы. Какая разница въ слогѣ? Какая разница въ мысляхъ у того и другого? Возможно также, напримѣръ, сравнить басни на одну и ту же тему: у Измайлова („Лгунъ“ 1824 г.), Крылова („Лжецъ“ 1812 г.) и Хемницера („Лжецъ“ 1879 г.); у Эзопа („Стрекоза и Муравьи“) и Крылова („Стрекоза и муравей“) и т. п. Или: какъ изображаетъ Крыловъ Волка въ своихъ басняхъ: „Волкъ и Ягненокъ“, „Волкъ и Журавль“, Волкъ и Котъ“. „Волкъ на псарнѣ“, Волкъ и Кукушка“, „Волкъ и Пастухи“? Какъ изображаетъ Пушкинъ Петра Великаго въ стихотвореніяхъ: „Пиръ Петра Великаго“ и въ „Полтавѣ“? Что можно сказать о Никитинѣ на основаніи его стихотвореній: „Жена ямщика“, „Зимняя ночь въ деревнѣ“, „Ночлегъ въ деревнѣ“. „Пряха“: какія явленія жизни онъ здѣсь изображаетъ? и под.

Помимо этихъ логико-сравнительныхъ работъ въ первомъ концентрѣ, во второмъ концентрѣ потребуются спеціальныя работы. „Старосвѣтскіе помѣщики“ Гоголя 1) прекрасный примѣръ идилліи-повѣсти, 2) интересное произведеніе съ историко-литературной точки зрѣнія и въ исторіи творчества Гоголя. Разбирая эту идиллію-повѣсть на урокахъ теоріи словесности, вы, дѣлая логическій анализъ произведенія, выдѣляете изъ него два существенныхъ признака: 1) въ произведеніи Гоголя изображена мирная, деревенская, близкая къ

природѣ жизнь старосвѣтскихъ помѣщиковъ. 2) жизнь ихъ изображена односторонне, съ одной привлекательной стороны. Вамъ необходимы будутъ слѣдующіе главные вопросы: Какъ описываетъ Гоголь времяпрепровожденіе старичковъ? Какъ онъ описываетъ обстановку въ ихъ домѣ? Какія черты характера онъ отмѣчаетъ у Аѳанасія Ивановича и Пульхеріи Ивановны? Какъ они относятся другъ къ другу? Если вы на урокахъ разобрали уже типичную идиллію (напримѣръ, „Рыбаки" Гнѣдича, „Отставной солдатъ" Дельвига, или „Свирѣль" Панаева), то на вопросъ о томъ, нельзя ли найти чертъ идилліи въ этомъ произведеніи Гоголя, получаете отвѣтъ, что эти признаки есть, слѣдовательно, произведеніе Гоголя можно назвать идилліей.—Берете дальше слѣдующіе признаки: 1) Гоголь *подробно* рисуетъ бытъ старосвѣтскихъ *помѣщиковъ*. 2) подробно рисуетъ ихъ бытовую обстановку, даетъ читателю цѣльное представленіе о характерахъ Аѳанасія Ив. и Пульхеріи Ивановны; 3) такіе помѣщики были во времена Гоголя. Выводъ: произведеніе Гоголя можно назвать повѣстью. Указавъ дальше на эволюцію всѣхъ литературныхъ формъ къ повѣсти-роману, вы называете произведеніе Гоголя идилліей-повѣстью.

На урокахъ исторіи литературы вы сосредоточиваете вниманіе на вопросахъ: какія черты быта рисуетъ Гоголь въ своемъ произведеніи? Бытъ какого класса русскаго общества изображаетъ онъ въ своемъ произведеніи? Что васъ особенно поражаетъ въ этихъ старичкахъ? Можно ли съ нашей точки зрѣнія назвать эту жизнь счастливой? Удовлетворился ли бы ею интеллигентный человѣкъ? Обратите вниманіе на то чувство, которое связываетъ старичковъ. Какъ отражается ихъ бездѣятельная скромная жизнь на крѣпостныхъ? Полезны ли, нужны ли человѣчеству такіе люди? Обратите вниманіе на то, какъ кончили свою жизнь старички: какія были ближайшія причины ихъ смерти. Дѣлая такой анализъ, вы укажете значеніе этого произведенія въ исторіи нашей литературы, какъ отраженія русской жизни; вмѣстѣ съ тѣмъ вы укажете и на общечеловѣческое значеніе типовъ, выведенныхъ Гоголемъ, на поучительное значеніе его произведенія.

На такомъ анализѣ произведеній литературы настаиваетъ Стонинъ.

Желая указать мѣсто произведенію Гоголя въ общемъ ходѣ его творчества, вы станете на почву біографическую. Гоголь страдалъ отъ сознанія разлада его мечты и дѣйствительности, (данныя біографіи изъ лицейской и петербугской жизни); страдая, онъ хоть „на минуту“ любилъ сойти въ тихую счастливую жизнь недалекихъ старосвѣтскихъ помѣщиковъ, жизнь, въ которой „ни одно желаніе не перелетало за частоколъ ихъ усадьбы“, въ которой нѣтъ душевнаго разлада... Любовался ли Гоголь этой жизнью? Могъ ли любоваться ей? Нѣтъ ли въ повѣсти данныхъ, говорящихъ за то, что Гоголь и грустилъ, рисуя эту жизнь? (характерный конецъ повѣсти съ грустными нотами). Какое же мѣсто занимаетъ повѣсть въ ходѣ творчества Гоголя? Осудилъ ли Гоголь *такую* жизнь? (Отвѣтъ: послѣ Гоголь сдѣлалъ это въ „Повѣсти о томъ, какъ поссорился Иванъ Ивановичъ съ Иваномъ Никифоровичемъ“ и въ „Мертвыхъ душахъ“).

Работа въ первомъ случаѣ логическаго характера; во второмъ и третьемъ логико-психологическаго.

Басня Крылова съ точки зрѣнія теоріи словесности—аллегорія съ нравоученіемъ; въ исторіи нашей литературы она заняла почетное мѣсто, какъ единственно художественная въ этой формѣ сатира на русскую дѣйствительность; если мораль „Демьяновой ухи“ непонятна дѣтямъ младшихъ классовъ, то она понятна будетъ въ старшихъ: она здѣсь имѣетъ цѣнность, какъ указаніе на „современность“ басни, (какъ получитъ цѣнность и мораль „Червонца“, „Свиньи“ и под.). Съ точки зрѣнія біографической необходимо прочесть басни: „Сочинитель“, „Водолазы“, Орелъ и пчела“ и под. Для указанія на художественность формы басни Крылова слѣдуетъ вспомнить басни Хемницера, Измайлова, Лафонтена, Эзопа на одну и ту же тему. Произведеніе Пушкина „Евгеній Онѣгинъ“ съ точки зрѣнія теоріи словесности—типичный романъ, съ точки зрѣнія исторіи литературы—типичная картина жизни 20 г. г., воспроизведенная перомъ геніальнаго художника. Внѣ этихъ точекъ

зрѣнія образы Онѣгина и Татьяны сами по себѣ могутъ служить прекрасной темой для „воспитательной“ бесѣды [1]).

V.

Внѣклассное чтеніе.

Книга въ настоящее время—факторъ громадной важности въ образовательномъ и воспитательномъ отношеніи. Цѣль школы—научить дѣтей пользоваться ей, понимать ее, любить. Классные уроки объяснительнаго чтенія даютъ эти навыки въ чтеніи—пониманіи литературныхъ произведеній, на этихъ же урокахъ съ самыхъ первыхъ шаговъ дѣтей въ школѣ важно заронить искру любви къ нимъ. Въ этомъ залогъ будущаго самостоятельнаго развитія дѣтей. Въ этихъ же цѣляхъ необходимо предоставить дѣтямъ и возможность въ школѣ уже проявить свою самодѣятельность въ пониманіи книги и выработать интересъ къ ней сообразно своимъ собственнымъ запросамъ. Необходимо потому въ школѣ широко поставить дѣло самостоятельнаго внѣкласснаго чтенія. Сложное дѣло организаціи этого чтенія потребуетъ отъ учителя не малыхъ усилій, и здѣсь для дѣтей нужна его помощь—и помощь серьезная. Помимо этого, къ внѣклассному чтенію учитель долженъ необходимо прибѣгнуть и для осуществленія

[1]) Пособій и руководствъ по теоріи и исторіи словесности, которыми учитель могъ бы воспользоваться на урокахъ въ школѣ повышеннаго типа, у насъ мало, да и тѣ представляютъ большіе недочеты и со стороны содержанія и со стороны метода. Укажемъ однако, помимо *общихъ курсовъ*, на слѣдующія изданія. *Козьминъ.* Логико-стилистическіе разборы образцовъ прозы и поэзіи. Изд. 7-е. М. 1908 г. *Соколовъ.* Теорія словесности, вып. 1—3 (съ историческими свѣдѣніями и образцами). Изд. 3-е. Тула. 1904 г. *Водовозовъ.* Словесность въ образцахъ и разборахъ. Изд. 2-е. СПБ. 1872 г. *Стоюнинъ.* 1) Теоретическое изученіе образцовъ русской словесности и 2) „О преподаваніи русской литературы“. *Надеждинъ.* Пособіе къ чтенію прозаическихъ и поэтич. сочиненій. Изд. 2-е. Тула. 1908 г. *Самсоновъ.* Родные писатели. Біографіи съ вопросами къ литературнымъ произведеніямъ. СПБ. 1911. *Дворниковъ.* Теорія словесности. Учебникъ. М. 1911 г. Практическую цѣнность для начинающихъ преподавателей представляетъ приложеніе: Планы и темы для письменныхъ упражненій (стр. 152—200). Нѣсколько устарѣлыми по подбору матеріала пособіями при изученіи теоріи словесности являются хрестоматіи: 1) *Поливанова.* Русская хрестоматія. Ч. III, кн. 1—2. Для старшихъ классовъ ср.-учеб. заведеній. Изд. 5-е. 1896 г. М. 2) *Филонова.* Русская хрестоматія съ примѣчаніями. I—IV ч. Изд. 9-е. СПБ. 1905 г. Нѣкоторыя другія пособія будутъ указаны въ слѣдующей главѣ—о внѣклассномъ чтеніи.

вообще учебныхъ плановъ по предмету русскаго языка въ той широтѣ, въ какой это представляется необходимымъ. Учителю русскаго языка приходится имѣть дѣло съ такимъ сложнымъ предметомъ, что достиженіе даже минимума познаній въ его области потребуетъ значительнаго напряженія дѣтскихъ силъ какъ въ классное, такъ и во внѣклассное время. Въ частности, къ урокамъ объяснительнаго чтенія, къ урокамъ теоріи и исторіи словесности внѣклассное чтеніе должно явиться необходимымъ подспорьемъ.

Отсюда—внѣклассное чтеніе должно быть 1) обязательнымъ дополненіемъ школьнаго курса русскаго языка, въ частности уроковъ класснаго чтенія, и 2) свободнымъ упражненіемъ учениковъ въ чтеніи, по собственному побужденію къ нему, для удовлетворенія своихъ индивидуальныхъ запросовъ.

Цѣль и методы перваго рода чтенія всецѣло обусловливаются цѣлью и методами общаго курса класснаго чтенія. Напр., вамъ необходимо познакомить дѣтей съ личностью поэта, допустимъ, Лермонтова; вы прочли въ классѣ нѣсколько его элегій, дайте для прочтенія на домъ его поэму „Мцыри“, „Демонъ“, въ слѣдующей классной бесѣдѣ вы будете имѣть подготовленную извѣстнымъ образомъ аудиторію. Вамъ нужно дать понятіе о повѣсти: дайте прочесть на домъ повѣсть Тургенева „Муму“ или „Старосвѣтскіе помѣщики“ Гоголя и т. д.

Второго рода чтеніе требуетъ рѣшенія нѣсколькихъ отдѣльныхъ вопросовъ: 1) о матеріалѣ для чтенія, 2) о выборѣ этого матеріала и 3) о методахъ повѣрки и бесѣдъ по поводу прочитаннаго.

Какой матеріалъ цѣлесообразнѣе всего предлагать для чтенія дѣтямъ? Слѣдуетъ познакомить дѣтей съ классической литературой нашихъ лучшихъ писателей, или для дѣтскаго возраста нужна особая „дѣтская литература“? Вопросъ очень сложный, и въ настоящей небольшой замѣткѣ рѣшить его во всей сложности представляется невозможнымъ. Притомъ же самый вопросъ о существованіи у насъ этой *спеціальной* литературы допускаетъ очень много колебаній. Все же *мы, взрослые,* пишемъ для дѣтей, а не дѣти—для себя: въ этомъ

смыслѣ вопросъ о „дѣтскихъ писателяхъ“, о „дѣтскихъ критикахъ“—нѣсколько даже и не тотъ „богатый“ вопросъ, который разрабатываетъ современная педагогическая мысль. Онъ разрѣшился бы легче, если бы были у насъ дѣти—писатели, дѣти—критики! Имѣя же въ виду литературу *нашихъ* писателей, вопросъ сводится къ тому, что̀ изъ нихъ выбирать для нашихъ дѣтей, чѣмъ руководиться при выборѣ книгъ: ихъ доступностью дѣтямъ по содержанію и формѣ, или же ихъ объективной цѣнностью—художественностью? Вопросъ этотъ рѣшаютъ современные указатели „дѣтской литературы“ [1]); но изъ рекомендуемыхъ ими книгъ приходится все же дѣлать выборъ. Разобраться же самостоятельно въ современной „дѣтской литературѣ“ очень трудно. И лучшій, т. е. „патентованный“ писатель можетъ дать очень слабое произведеніе, если онъ пишетъ его спеціально для дѣтей [2]); „преимущественно же дѣтскія книги,—говоритъ одинъ изъ „писателей для дѣтей“, пишутся и составляются писателями слабыми, попавшими въ число дѣтскихъ писателей лишь за невозможностью подвизаться въ другихъ областяхъ литературы, или просто писателями—ремесленниками, умудряющимися писать по цѣлому

[1]) *Позняковъ.* Задачи нашей библіографіи книгъ для дѣтскаго и юношескаго чтенія. „Образованіе“ 1892 г., № 1). *Н. В. Чеховъ.* Дѣтская литература. Съ приложеніемъ „Библіографіи по вопросамъ дѣтской литературы и дѣтскаго чтенія“, составленной *А. Корольковымъ.* М. 1909 г. (См. по поводу этой книги: *Н. Бахтинъ.* Дѣтская литература. „Педаг. Сбор.“, ноябрь и декабрь). *Что читать народу.* Критическій указатель книгъ для народнаго и дѣтскаго чтенія. Т. I. СПБ. 1888 г., т. II—1889 г. т. III—М. 1906 г. *А. Острогорскій.* Къ установкѣ критерія при оцѣнкѣ книгъ для дѣтей. „Пед. Сб.“ 1884, № 5, 8. *Лебедевъ.* Дѣтская и народная литература. Вып. I—Н.-Новг. 1908 г. (5 изд.), вып. II—1904 г. *М. Соболевъ.* Справочная книжка по чтенію дѣтей всѣхъ возрастовъ. Изд. 2-е. СПБ. *А. Флеровъ.* Указатель книгъ для дѣтскаго чтенія (7—14 л.). М. 1905 г. *А. Корольковъ.* Что читать дѣтямъ? Сборникъ рецензій на лучшія дѣтскія книги и журналы. Изд. 2-е. М. 1908 г. О дѣтскихъ книгахъ. Изд. „*Труда*“ М. 1908 г. „*Что читать дѣтямъ*“. Педагогич. музей воен.-учеб. заведеній. СПБ. 1898 г. *В. Родниковъ.* Очерки дѣтской литературы. Кіевъ. 1912 г. *Школьныя библіотеки.* Рекомендательный каталогъ книгъ для дѣтей до 15-лѣтняго возраста. Составленъ кружкомъ учительницъ. Опытъ систематизаціи внѣкласснаго чтенія. Изд. 2-е. М. 1908 г. и др. Кромѣ того, въ школахъ имѣются обычно каталоги книгъ, одобренныхъ М. Н. П.; рекомендательные каталоги составляются о—вами грамотности (С.-Петербургскимъ. Московскимъ, Кіевскимъ и др.), о—вомъ распространенія техническихъ знаній въ Москвѣ, земствами (Курскимъ, Ярославскимъ и др.).

[2]) „Если ты хочешь стать дѣтскимъ писателемъ, ты не долженъ писать спеціально для дѣтей“ (Штормъ).

десятку книжекъ въ годъ“ (Позняковъ) [1])... Руководителю остается просторное поле для собственной критики. Въ его рукахъ остаются, такимъ образомъ, только произведенія классическія, какъ объективно цѣнныя; если они своимъ содержаніемъ удовлетворяютъ интересы дѣтей даннаго возраста, если дѣти умѣютъ читать языкъ классическаго писателя (къ этому стремится учитель на урокахъ объяснительнаго чтенія), то они—лучшій матеріалъ для дѣтскаго чтенія, тѣмъ болѣе что есть серьезные голоса вообще въ пользу этого мнѣнія: писатель для дѣтей долженъ быть писателемъ классическимъ (напр., Вольгастъ: „Проблемы дѣтскаго чтенія“).

Въ библіотекѣ для внѣкласснаго чтенія прежде всего и должна быть классическая литература; желательно, въ цѣляхъ удобства, имѣть отдѣльныя изданія произведеній писателей; библіотека должна быть по-классной; наибольшая часть самыхъ лучшихъ книгъ въ этой библіотекѣ,—по словамъ Вольгаста [2]),—должна быть ядромъ ея и прочитана классомъ сообща въ формѣ класснаго и домашняго чтенія, тогда какъ всей остальной библіотекой дѣти будутъ пользоваться для свободнаго чтенія сообразно съ ихъ индивидуальными наклонностями“. Т. н. „дѣтскіе писатели“ должны быть выбираемы съ большой строгостью послѣ тщательнаго знакомства съ ними со всѣхъ сторонъ.

Подборъ книгъ для „ядра библіотеки“—самая серьезная задача учителя. Отсюда дѣти 1) будутъ черпать матеріалъ для своихъ обязательныхъ работъ въ связи съ курсомъ роднаго языка, отсюда же 2) они будутъ брать матеріалъ и для внѣклассныхъ бесѣдъ на разныя темы, *общія* для класса.

Организація перваго рода чтенія всецѣло обусловливается цѣлями его, указанными выше. Второго рода чтеніе можетъ находиться въ связи съ первымъ, но должно имѣть свою систему. Ниже мы скажемъ объ организаціи этого чтенія и работъ, связанныхъ съ нимъ. Теперь скажемъ нѣсколько словъ о чтеніи „свободномъ“.

[1]) „Образованіе“, 1892 г., I.

[2]) „Проблемы дѣтскаго чтенія“. М. 1912 г., стр. 120.

Для того, чтобы руководить этимъ свободнымъ чтеніемъ, необходимо идти навстрѣчу природнымъ склонностямъ ребенка; его желаніе получить ту или иную книгу нужно признать всегда законнымъ и удовлетворить его, однако на руководителѣ въ этомъ случаѣ лежитъ и отвѣтственная задача: удовлетворяя его желанія, нужно стремиться къ *гармоническому* развитію его силъ и наклонностей, нужно подсмотрѣть въ ребенкѣ нежелательныя нездоровыя уклоненія въ сторону отъ нормальнаго развитія и не дать развиться имъ въ болѣзнь, какъ, наоборотъ, чтеніемъ можно и излѣчить ихъ. Есть наконецъ дѣти, которыя не читаютъ; такихъ нужно пріохотить къ чтенію, а для этого нужно угадать ихъ склонности и направленіе мысли: на первыхъ порахъ нужно дать имъ подходящее чтеніе, потому что отъ перваго шага будетъ зависѣть многое.

Словомъ, для правильнаго руководства свободнымъ чтеніемъ дѣтей необходимо приспособляться къ свойствамъ ихъ натуры, наблюдать и знать направленіе ихъ мысли; это значитъ—знать типъ читателя.

Есть простые способы опредѣлить индивидуальность дѣтей: прочтите разскахъ, другой; пусть дѣти потомъ отвѣтятъ вамъ (устно или письменно), что имъ понравилась въ немъ, повторите эту работу, и по отвѣтамъ вы можете опредѣлить ихъ наблюдательность, степень воображенія, направленіе мыслей и т. д. Для этой же цѣли можно хорошо использовать картинку, по которой пусть дѣти напишутъ сочиненіе (повторите опытъ Бинэ и Леклерка [1]). Дѣти, наконецъ, предоставлены, вашимъ наблюденіямъ на урокахъ.

Есть способы, основанные на наблюденіи надъ книгой, которую читаетъ ученикъ; изъ того, какъ онъ читаетъ, на что обращаетъ вниманіе, увлекается ей или нѣтъ, что въ ней ему нравится или не нравится, вы можете сдѣлать извѣстныя заключенія и отнести читателя къ извѣстному типу [2]). Можно

[1]) Лай. Дидактика, 199.

[2]) Такъ поступали харьковскія учительницы, составительницы каталога „Что читать народу?“, наблюдая какъ маленькихъ дѣтей, такъ и взрослыхъ въ воскресной школѣ.

опросить, дальше, дѣтей о томъ, какія книги имъ больше всего нравятся. Такъ поступилъ Нечаевъ („Современная экспериментальная психологія", т. I); раздѣливъ всѣ книги на нѣсколько отдѣловъ (описанія, путешествія и приключенія, историческія, бытовыя, лирическія и моральныя, научныя и учебныя), онъ сдѣлалъ выводы относительно чтенія книгъ въ разные возрасты (11—18 лѣтъ). Подобную же анкету для своей цѣли производили Балталонъ („Воспитательное чтеніе") и Вахтеровъ („Просвѣщеніе"). Смирновъ недавно въ „Русской Школѣ" (1911 г. №№ 9—11: „Психологическія основы постановки внѣкласснаго чтенія въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній") опубликовалъ данныя своей анкеты, произведенной среди учащихся среднихъ учебныхъ заведеній. – Анкетныя данныя, полученныя указанными авторами, не могутъ быть закономъ для каждаго даннаго учебнаго заведенія даннаго года съ даннымъ составомъ учащихся... Болѣе интересны, конечно, тѣ пути, которыми они шли къ своимъ выводамъ.

Наконецъ, для того, чтобы установить типъ читателя, полезны наблюденія надъ чтеніемъ взрослыхъ; сравнительное изученіе психологіи ихъ чтенія можетъ навести на пониманіе психологіи дѣтскаго чтенія. Такимъ путемъ Трошинъ („Психологія дѣтскаго чтенія". „Народное Образованіе" 1903 г. №№ 9—11) установилъ девять типовъ читателей „Способъ читать, или „типы чтенія", говоритъ Трошинъ, можно различать 1) по сложности, 2) по активности. Смотря по тому, что и въ какомъ количествѣ почерпается изъ книги, типы чтенія могутъ быть различной сложности, начиная отъ самыхъ простыхъ и кончая самымъ сложнымъ. Независимо отъ сложности, типъ чтенія можетъ мѣняться и отъ другой причины: отъ активнаго отношенія къ книгѣ; чтеніе бываетъ различно, смотря по тому, читаютъ ли все, что попадается подъ руку, или, напротивъ, выбираютъ книги и критически относятся къ ихъ содержанію" (№ 9, 109). Первый самый простой типъ чтенія—чтеніе ради процесса чтенія (Гоголевскій Петрушка читалъ все съ равнымъ вниманіемъ, при чемъ ему нравилось больше всего то, „что вотъ-де изъ буквъ вѣчно

выходитъ какое-нибудь слово, которое иной разъ чортъ знаетъ, что и значитъ"). Второй болѣе сложный типъ—чтеніе чувствомъ безъ пониманія содержанія читаемаго (Ольгу изъ „Мужиковъ" Чехова „святыя слова Евангелія трогали до слезъ, и такія слова, какъ „аще" и „дондеже", она произносила со сладкимъ замираніемъ сердца". Таковъ же Ѳедюшка изъ „Голодной смерти" Гл. Успенскаго). Третій типъ—типъ формы: онъ сложнѣе первыхъ двухъ, но не выше ихъ (таковъ Пунинъ Тургенева изъ разсказа „Пунинъ и Бабуринъ", который „придерживался больше звонкихъ и многошумныхъ стиховъ", которые онъ „не читалъ, а выкрикивалъ торжественно, заливчато, закатисто въ носъ, какъ опьянѣлый"... сперва начерно, потомъ набѣло... Таковъ Валентинъ Гончарова: „Старые слуги стараго вѣка"). Въ слѣдующихъ болѣе высшихъ типахъ на первый планъ выступаетъ содержаніе читаемаго. Четвертый типъ чтенія для аффекта (Макаръ Дѣвушкинъ у Достоевскаго). Пятый типъ—чтеніе для удовольствія (эти типы можно встрѣтить на вокзалахъ желѣзныхъ дорогъ, они большею частію—любители юмористическихъ произведеній...). Остальные типы—высшаго порядка; смотря по сложности, они различаются: типъ религіозный (шестой), напр., читатели „божественныхъ книжекъ" въ деревнѣ, типъ моральный (седьмой), въ культурныхъ классахъ общества преимущественно встрѣчаются: типъ соціальный (восьмой) и самый высшій и сложный—типъ общественно-гуманитарный (девятый). Это типы, конечно,—главнѣйшіе и основные: первые пять типовъ пассивные, „дешовые" типы, послѣдніе четыре—активные. „Дѣтское чтеніе по своей сущности одно и то же, какъ у взрослаго, такъ и у ребенка. особенности зависятъ только отъ незаконченности дѣтской природы, отъ неполноты его психики, отъ небольшого душевнаго опыта" (№ 9, 119). Указавъ на особенности въ психологіи чтенія крестьянъ и рабочихъ („по отношенію къ книгѣ дѣти и крестьяне стоятъ почти на одномъ уровнѣ"), Трошинъ на основаніи разбора 209 дѣтскихъ „переложеній" пришелъ къ выводамъ относительно особенностей психологіи дѣтей при чтеніи „мелкой дѣтской литературы", а на основаніи ре-

гистраціи книгъ, которыя дѣти „свободно“ брали въ одной библіотекѣ, — относительно ихъ интересовъ къ большимъ произведеніямъ. Авторъ изслѣдованія утверждаетъ особенную распространенность среди дѣтей второго типа чтенія—„глотателей книгъ“, въ ясномъ видѣ не наблюдается третій типъ: есть дѣти, которыя любуются буквами (Селли разсказываетъ о мальчикѣ, который чувствовалъ большую нѣжность къ буквѣ W), любятъ „большія книги“ (Гоголь любилъ книги маленькаго формата), берутъ книги исключительно съ картинками, не любятъ описаній и под. Ярко выражено у дѣтей чтеніе ради аффекта и удовольствія. „Отъ высшихъ типовъ существуютъ только зачатки и слѣды“ (№ 11, стр. 344—347).

Пользуясь этими и подобными наблюденіями другихъ, а также своими собственными, можно надлежащимъ образомъ организовать самостоятельное „свободное“ чтеніе дѣтей.

Такъ какъ дѣти въ школѣ въ большинствѣ одинаковаго возраста, то у каждаго класса (даже у нѣсколькихъ классовъ) могутъ оказаться общіе интересы (часто они возникаютъ подъ вліяніемъ бесѣдъ учителя). Не грѣхъ воспользоваться ими и предложить дѣтямъ для прочтенія нѣсколько произведеній на интересующую ихъ тему, а затѣмъ устроить общую бесѣду, дать сочиненіе, или предложить написать рефератъ для общаго обсужденія его классомъ. Учитель и самъ можетъ прочесть имъ разсказъ ,интересный въ какихъ-либо отношеніяхъ: или по затронутымъ имъ вопросамъ, или имѣя близкую связь съ предметомъ курса, или просто въ цѣляхъ воспитательныхъ. Можно ввести такое чтеніе въ систему и въ теченіе года прочесть 5—10 разсказовъ съ послѣдующими бесѣдами и сочиненіями.

Въ первомъ случаѣ возможно практиковать чтеніе a) коллективное и b) групповое. Коллективное чтеніе состоитъ въ томъ, что классу дается для прочтенія на домъ какое-либо произведеніе—*одно для всѣхъ*. Для этого необходимо имѣть его въ достаточномъ количествѣ экземпляровъ, иначе чтеніе очень затягивается; многіе забываютъ прочитанное, а это большое неудобство для будущей бесѣды: одни будутъ имѣть свѣжее впечатлѣніе отъ произведенія, другіе же—лишь „общія мѣста“. На чтеніе можно отвести 7—10 дней. Групповое чте-

ніе—это чтеніе нѣсколькихъ произведеній на одну и ту же тему (напр., на темы: „Дружба и товарищество“, „Война“. „Жизнь крестьянъ во время крѣпостного права“ и под.). Послѣ прочтенія розданныхъ дѣтямъ книгъ разныхъ авторовъ ведется соотвѣтствующая бесѣда. Въ библіотекѣ для этой цѣли хорошо имѣть такія систематическія каталоги, т. е. каталоги, въ которыхъ книги распредѣлялись бы по темамъ (учитель, конечно, можетъ для каждаго даннаго случая экстренно и подобрать ихъ). Въ такомъ родѣ имѣется, напр., каталогъ, Зевичъ, Лопыревой, Соловьевой и Е. и Л. Тихѣевыхъ („Школьныя библіотеки“ для дѣтей до 15-лѣтняго возраста. М. 1908 г. Изд. 2-е. Ц. 50 к.). Въ каталогѣ нѣсколько отдѣловъ: беллетристика, замѣчательные люди, духовно-нравственный отдѣлъ, естествовѣдѣніе, географія, исторія. Въ интересующемъ насъ отдѣлѣ намѣчены 40 отдѣльныхъ вопросовъ: семья, любовь къ дѣтямъ, любовь къ животнымъ, жестокость людей и т. п. Къ каждому вопросу подобрана соотвѣтствующая „дѣтская литература“. Такъ же, по темамъ, распредѣлены книги въ указателѣ А. Лебедева („Дѣтская и народная литература“).—Во второмъ случаѣ чтеніе получитъ характеръ того „воспитательнаго чтенія“, о которомъ говорятъ нѣкоторые изъ современныхъ методистовъ. Характеръ послѣдующихъ работъ здѣсь можетъ быть тотъ же самый, что и при коллективномъ и групповомъ чтеніи.

Скажемъ теперь о способахъ провѣрки и методѣ работъ, связанныхъ съ внѣкласснымъ чтеніемъ.

Повѣрка прочитанныхъ дѣтьми книгъ имѣетъ большое методическое значеніе; она необходима 1) для того, чтобы убѣдиться въ степени пониманія ученикомъ прочитанной книги, и 2) для того, чтобы установить характеръ этого пониманія и степень интереса къ книгѣ; эта повѣрка, какъ мы говорили, позволяетъ болѣе или менѣе установить типъ читателя, слѣдовательно, необходима для правильной организаціи свободнаго чтенія.

Повѣрка можетъ быть устная и письменная. Устная повѣрка дѣлается учителемъ въ особо назначенный часъ и можетъ быть, при опытности учителя, очень краткой; напр., можно спросить читавшаго, что ему болѣе всего понравилось

въ книгѣ и почему; чтобы провѣрить затѣмъ свое впечатлѣніе, учитель можетъ предложить ученику разсказать какой-либо эпизодъ изъ произведенія, который могъ бы наглядно иллюстрировать „интересъ“ ученика. При коллективномъ чтеніи степень пониманія прочитаннаго при надобности устанавливается путемъ бесѣды со всѣмъ классомъ.

Письменная повѣрка,—наиболѣе удобная для учителя, но не совсѣмъ удобная для ученика, плохо владѣющаго словомъ для точнаго выраженія своихъ мыслей,—можетъ производиться регулярно путемъ записей въ особой контрольной тетради, гдѣ кратко ученикомъ дѣлаются помѣтки по слѣдующимъ вопросамъ.

1. Авторъ, названіе книги; время прочтенія.

2. Главное лицо произведенія; главныя и второстепенныя дѣйствующія лица.

3. Какія изъ дѣйствующихъ лицъ нравятся или не нравятся и почему?

4. Какой мысли произведенія особенно сочувствуете?

5. Отмѣтьте наиболѣе интересныя мысли, выраженія, мѣткія слова. Отмѣтьте непонятныя слова и выраженія.

6. Не приходилось ли читать книги, похожей по содержанію или по мысли?

Вначалѣ достаточно, если дѣти укажутъ: 1) имя автора, 2) названіе книги, 3) имена главныхъ дѣйствующихъ лицъ. 4) время чтенія книги, 5) понравилась книга или нѣтъ.

Болѣе сложной является повѣрка дѣтей путемъ сочиненій на разныя темы на основаніи прочитаннаго; особенно удобна и цѣлесообразна эта форма повѣрки при коллективномъ чтеніи. Главное содержаніе этихъ сочиненій въ концѣ концовъ базируется на только что указанныхъ вопросахъ для записей.

Мало повѣрить учениковъ; нужно позаботиться и объ углубленіи произведенія въ сознаніи учащихся. Для этого прекраснымъ средствомъ является бесѣда и связанныя съ ней разнаго рода письменныя работы.

Сторонниками „воспитательнаго чтенія“ намѣчается цѣлый кругъ занятій въ школѣ на основаніи прочитаннаго

произведенія. При коллективномъ чтеніи (какъ и при чтеніи самимъ учителемъ) характеръ занятій можетъ быть, очевидно, тотъ же, только въ послѣднемъ случаѣ будетъ устранено выразительное чтеніе учителя, имѣющее, конечно, большое значеніе въ воспріятіи произведенія. Сторонники послѣдняго рода чтенія рекомендуютъ замѣнить имъ существующее въ нашихъ школахъ т. н. объяснительное чтеніе; они приводятъ къ тому свои основанія, на которыя мы укажемъ ниже. Тамъ же мы укажемъ и свои основанія, почему мы говоримъ объ этомъ чтеніи въ главѣ о внѣклассномъ чтеніи.

Вотъ „кругъ занятій по методу воспитательнаго чтенія", указываемый Ц. и В. Балталонъ [1]).

1. *Урокъ воспитательнаго чтенія, сопровождаемый показываніемъ картинъ, предметовъ.* Къ этому уроку слѣдуетъ подготовиться. Приготовленіе должно коснуться трехъ главныхъ сторонъ: выбора произведенія (кромѣ содержательности произведенія, съ точки зрѣнія воспитательной и образовательной, его художественной цѣнности, правдивости, учителю приходится при выборѣ матеріала руководствоваться многими другими соображеніями: онъ долженъ выбрать произведеніе, которое ему нравится, которое онъ, вслѣдствіе этого, можетъ прочитать съ надлежащей выразительностью, съ чувствомъ и одушевленіемъ; кромѣ того, содержаніе даннаго урока должно связываться съ задачами предыдущаго и послѣдующаго; должны быть приняты въ соображеніе и разныя обстоятельства, связанныя съ текущей школьной жизнью; пережитыя дѣтьми впечатлѣнія, возбужденныя у нихъ интересы, предстоящая экскурсія и т. п.), техники чтенія и наглядныхъ пособій, т. е. картинъ, по-преимуществу тѣневыхъ. и предметовъ.

2. *Урокъ устнаго и письменнаго составленія плана* (начиная съ небольшихъ замѣтокъ). Хотя учитель долженъ заранѣе приготовить названія частей разсказа, чтобы быть въ

---

[1]) Бесѣды по методикѣ начальнаго обученія. Воспитательное чтеніе (изд. 2-е. М. 1911 г.), стр. 251—261 и 281—282. Въ дальнѣйшемъ мы говоримъ словами Ц. и В. Балталонъ.

состояніи руководить этой работой въ классѣ, но самимъ ученикамъ необходимо предоставить значительную долю участія въ установленіи числа частей и ихъ названій.

3. *Бесѣда о прочитанномъ и устное изложеніе учащихся*. Бесѣда ведется иногда по заранѣе приготовленнымъ повѣрочнымъ вопросамъ, написаннымъ на доскѣ и переписаннымъ учениками; повѣрочные вопросы на бесѣдѣ могутъ имѣть троякую цѣль: или воспроизведеніе учениками въ устномъ разсказѣ главнѣйшихъ наиболѣе понравившихся каждому моментовъ разсказа, при чемъ для преподающаго является возможность наблюдать индивидуальную чувствительность и степень вниманія каждаго къ тѣмъ или другимъ сторонамъ разсказа,—или дополненіе, комментированіе прочитаннаго разсказа учениками, припоминающими аналогичные случаи и лица, извѣстные имъ изъ собственной жизни или изъ чтенія,—или, наконецъ, бесѣда имѣетъ цѣлью оцѣнку учениками, подъ руководствомъ учителя, явленій жизни, изображенныхъ въ разсказѣ, достоинствъ и недостатковъ самаго разсказа.

4. *Уроки письменнаго изложенія впечатлѣній и грамматическихъ объясненій*: сперва въ видѣ краткихъ отвѣтовъ на вопросы, написанные учителемъ на доскѣ (первый годъ обученія въ начальной школѣ), затѣмъ (со второго года) въ видѣ самостоятельнаго письменнаго изложенія. Для этого, по предложенію преподавателя, учениками выбирается изъ составленнаго ими плана, каждымъ по собственному выбору, тотъ моментъ разсказа, который у него лучше другихъ запечатлѣлся въ памяти. Въ теченіе перваго изъ этихъ уроковъ, когда ученики пишутъ свое изложеніе въ черновомъ листѣ, какъ и въ теченіе слѣдующаго урока, когда они его переписываютъ набѣло, учитель присутствуетъ въ классѣ для того, чтобы оказывать свое постоянное содѣйствіе ученикамъ во всѣхъ затруднительныхъ случаяхъ, разрѣшать ихъ сомнѣнія при письмѣ, напоминать о правилахъ правописанія. Учитель даетъ отвѣты на всѣ вопросы, разрѣшаетъ всѣ возникающія сомнѣнія и затрудненія.

5. Послѣ двухъ уроковъ письменнаго изложенія можетъ слѣдовать *урокъ исправленія ошибокъ*, состоящій обыкновенно въ томъ, что ученики, обративъ вниманіе въ своихъ письменныхъ работахъ на мѣста, подчеркнутыя учителемъ, поочереди исправляютъ ошибки подъ его руководствомъ.

6. Наконецъ, текстъ разсказа можетъ служить очень удобнымъ матеріаломъ для упражненія дѣтей въ *выразительномъ чтеніи*, процессъ котораго значительно облегчается предшествующимъ знакомствомъ съ содержаніемъ разсказа, его интересомъ и даннымъ примѣромъ чтенія самого учителя.

Къ этимъ основнымъ *восьми* [1]) часовымъ урокамъ слѣдуетъ присоединить, для завершенія круга занятій по родному языку, еще *три* часа: урокъ списыванія съ письменнаго текста (А. Зачиняевымъ, напримѣръ, издано съ этой цѣлью нѣсколько художественныхъ разсказовъ въ рукописномъ текстѣ [2]), въ связи съ грамматическими и логическими упражненіями, и урокъ самостоятельнаго приготовленія урока, какъ, напримѣръ, приготовленіе плана и разсказа прочитанной статьи. Всего на цѣлый кругъ занятій вокругъ одного и того же произведенія отводится 11 часовъ. Изложенный методъ, по заключенію Балталонъ, ведетъ, несомнѣнно, къ обновленію учебной системы стараго порядка (стр. 260).

Тотъ же методъ предлагаетъ использовать въ цѣляхъ воспитательныхъ, — „чтобы, возбуждая разнообразныя и глубокія психическія переживанія, представленія и чувства, содѣйствовать созданію *волевыхъ стремленій и проявленію ихъ въ поступкахъ*,“ — А. Зачиняевъ [3]). „Примѣрный планъ разработки уроковъ“ у него тотъ же, что и у Балталонъ. Суворовскій [4]), поддерживая принципы только что указанныхъ методистовъ, сущность литературной бесѣды сводитъ къ „вы-

---

[1]) Очевидно, два урока отчисляется Ц. и В. Балталонъ на письменныя изложенія (стр. 257, 259) и два—на *чтеніе* большого произведенія (стр. 255).

[2]) А. Зачиняевъ. „Златоцвѣтъ“. Книга для класснаго и внѣкласснаго чтенія и для списыванія. Ч. I, кн. 1—2; ч. II, кн. 1—2.

[3]) А. Зачиняевъ и М. Коноровъ. Художественно-воспитательное чтеніе, ч. I, кн. 1, стр. VIII; ср. „Труды перваго Всероссійскаго съѣзда учителей городскихъ по положенію 1872 г. училищъ, ч. II, вып. 1, стр. 127 (тезисы доклада).

[4]) Суворовскій. Литературныя бесѣды съ дѣтьми, вып. I. СПБ. 1912 г.

дѣленію психологической сути произведенія". „Прочитать художественное произведеніе—значитъ усвоить, пережить воображеніемъ изображенную писателемъ жизнь, схватить психологію этой жизни и прочувствовать ее, отозваться на нее индивидуально, отсюда и техника класснаго разбора художественнаго произведенія должна сводиться главнымъ образомъ къ возбужденію дѣятельности воображенія и личныхъ чувствъ читателя" (12—13 стр.). На этихъ основахъ Суворовскій предлагаетъ построить „литературныя бесѣды съ дѣтьми". Къ той же школѣ методистовъ нужно отнести и Тумима, Голубкова и др.

Указанные нами методисты даютъ въ своихъ книгахъ и примѣры разработки для бесѣды (по вопросамъ) литературныхъ произведеній.

Основанія, по которымъ авторы (во главѣ съ Ц. и В. Балталонъ) видятъ „спасеніе роднаго языка въ школѣ" въ предлагаемомъ ими методѣ „воспитательнаго чтенія", слѣдующія.

Только такое чтеніе можно назвать воспитательнымъ, которое заключаетъ въ себѣ занимательное содержаніе, производитъ цѣльное впечатлѣніе и возбуждаетъ посильную работу мысли („Бесѣды", стр. 39). Къ такимъ заключеніямъ Ц. и В. Балталонъ приходятъ на основаніи словъ Шереметевскаго (въ „Словѣ въ защиту живого слова"), считая ихъ руководящимъ началомъ для преподавателей младшихъ классовъ. Это положительная сторона дѣла. Почему же школьная дѣйствительность такъ далека отъ осуществленія этихъ руководящихъ началъ чтенія? Отвѣтъ: у насъ нѣтъ настоящаго живого чтенія, настоящаго *метода* такого чтенія. „У насъ господствуютъ упражненія въ чтеніи механическомъ, хоровомъ, наконецъ, въ чтеніи объяснительномъ, или словотолковательномъ, составляющемъ вѣнецъ мудрости, назначеніе которыхъ выяснять значеніе словъ, предложеній или отношеніе между ихъ частями" (стр. 40—47 и др.).

Итакъ, дѣло въ *методѣ чтенія*—„объяснительнаго, словотолковательнаго, формальнаго"; дѣло не мѣняется и тогда, когда по поводу отрывковъ и басенъ даются вопросы и со-

держательные,—все равно: „объяснительное чтеніе“ останется такимъ, каково оно есть въ своей сущности,—грубое навязчиваніе, вдалбливаніе въ душу учениковъ смысла каждаго слова и каждой фразы путемъ мелочной катехизаціи“ (44 стр.).

2. Указанныя выше руководящія при чтеніи начала не осуществляются въ „школьной дѣйствительности“, благодаря еще другому злу—современной хрестоматіи. „Хрестоматія, какъ пособіе для упражненій грамматическаго характера, могла бы имѣть значеніе и въ настоящее время; но какъ единственная книга для класснаго чтенія дѣтьми и дѣтямъ, хрестоматія есть явленіе отжившее, потерявшее свой смыслъ и являющееся теперь въ школьной жизни однимъ изъ тяжелыхъ камней, лежащихъ на пути къ правильной постановкѣ воспитательнаго дѣтскаго чтенія Сторонникамъ воспитательнаго чтенія предстоитъ вступить въ серьезную борьбу съ этимъ препятствіемъ—наслѣдіемъ школьной старины“ (стр. 47—48). Въ чемъ же корень этого злого пережитка старины? „Ложность школьной хрестоматіи современнаго типа, независимо отъ таланта и добросовѣстности исполненія, вытекаетъ изъ ложности отправной мысли составителя и его основной задачи“ (стр. 48). Ложность этой мысли заключается въ разсужденіи, что *маленькимъ* дѣтямъ нужно дать и *коротенькія* статейки; ложность задачи заключается въ извлеченіи изъ сочиненій классическихъ авторовъ, писавшихъ для взрослыхъ, *отрывочный* матеріалъ, какъ пригодный для дѣтскаго чтенія. Дѣтямъ дали „безжизненныя детали неизвѣстнаго имъ цѣлаго“, побасенки, анекдоты, описанія садовъ, временъ года и т. п. Такимъ образомъ, „содержаніе современной хрестоматіи заключаетъ въ себѣ достаточно условій для того, чтобы представлять собою совершенно неинтересную книгу для чтенія, не производить никакого воспитательнаго впечатлѣнія на воспріимчивую душу ученика“ (49 стр., см. и дальн.). И „новѣйшія попытки обновленія хрестоматій могутъ убѣдить только въ томъ, что классная книга этого типа—неизлѣчимый больной, котораго не оживить никакими

средствами" (стр. 56). Это отрицательная сторона дѣла. А вотъ положительныя данныя.

Зачѣмъ намъ читать недоступную дѣтямъ отрывочную литературу классиковъ, когда у насъ есть спеціальная дѣтская литература: она настойчиво стучится въ школьныя двери. Нужно перейти къ системѣ воспитательнаго чтенія, основанной на чтеніи цѣльныхъ произведеній именно *дѣтской литературы* (57—58; 132—137), занимательной, создающей цѣльное впечатлѣніе, пробуждающей посильную работу мысли. „Въ настоящее время мы довольно богаты произведеніями этой истинно-художественной дѣтской беллетристики" (135 стр.).

Эти цѣльныя по своему содержанію, доступныя дѣтямъ книги развиваютъ ихъ слабое воображеніе—путемъ обогащенія памяти ихъ реальными воспріятіями, расширяющими ихъ кругозоръ, знакомящими ихъ съ окружающей жизнью. „Продукты отжившихъ культурныхъ эпохъ и легендъ могутъ служить предметомъ изученія для юношества лишь въ періодъ пробужденія критической мысли". Таковъ выводъ о цѣнности для воспитательнаго чтенія современной дѣтской литературы, основанный Балталонъ на изслѣдованіи *дѣтскаго воображенія* и его роли въ духовномъ развитіи человѣка (гл. VII).

Что цѣльные *и значительнаго объема* разсказы должны служить матеріаломъ для чтенія дѣтей, въ этомъ убѣждаетъ Балталонъ и анализъ впечатлѣнія, какое производитъ на малаго и на взрослаго человѣка чтеніе художественнаго произведенія. „Эстетическое удовольствіе, доставляемое чтеніемъ, представляетъ собой не мгновенный и простой, но длительный и сложный психическій процессъ, требующій опредѣленнаго времени для своего образованія, для наростанія входящихъ въ его составъ воспріятій и переживаній... Поэтому, стихотвореніе, басня или короткій анекдотъ не въ состояніи пробудить въ нихъ серьезнаго художественнаго интереса, который смогъ бы, по своей увлекательности, соперничать съ силой и глубиной впечатлѣнія, производимаго законченнымъ длиннымъ разсказомъ (109). „Когда мы приступаемъ,—приводятъ Ц. и В. Балталонъ слова Суріо,—къ чтенію литера-

турнаго произведенія, то оно представляетъ собой лишь печатный текстъ, который надо разобрать: первоначальный процессъ чтенія этого текста, оставляя еще свободнымъ воображеніе, требуетъ лишь нѣкотораго усилія мысли съ нашей стороны. Но мало-по-малу образы становятся яснѣе и ярче, они начинаютъ являться сами собой, завладѣваютъ нами вполнѣ, и, наконецъ, мы уносимся въ идеальный міръ. Вотъ почему извѣстная продолжительность процесса чтенія необходима для возникновенія художественнаго дѣйствія разсказа. Басни Лафонтена, какъ бы ни были онѣ хороши, не вполнѣ нравятся дѣтямъ. Онѣ ихъ интересуютъ, но не восхищаютъ. Онѣ слишкомъ кратки и не даютъ возможности дѣтямъ перенестись въ воображаемый любимый ими міръ. Едва только воображеніе успѣло тронуться въ путь, какъ басня кончилась. Длинный прозаическій разсказъ имъ гораздо болѣе по душѣ. Перечитывая сборникъ образцовыхъ отрывковъ, мы нерѣдко поражены безцвѣтностью описаній, которыя намъ казались такими чудными въ цѣломъ сочиненіи. Я сейчасъ прочиталъ нѣсколько такихъ страницъ изъ Золя, Додэ... Нѣтъ, ужъ не то! Краски словно потускнѣли. Дѣло въ томъ, что, читая книгу, мы подходимъ къ этимъ мѣстамъ уже взволнованными, съ возбужденнымъ, подготовленнымъ воображеніемъ, чувствительнымъ къ малѣйшимъ внушеніямъ" (109—110).

Сила творческихъ образовъ обусловливается ихъ способностью пробуждать многочисленные и живые образы воспоминаній изъ пережитаго опыта. Естественно, наибольшее количество знакомыхъ образовъ дѣти находятъ въ разсказахъ *о людяхъ*.

Итакъ, *матеріаломъ* для воспитательнаго чтенія должны быть *реальные значительнаго объема разсказы о людяхъ*.

Это теоретическое положеніе Ц. Балталонъ подтвердилъ опросами дѣтей о любимомъ ими чтеніи. Балталонъ опрошено было 506 дѣтей въ 1900 и 1908 г. по вопросамъ, раздѣленнымъ на пять группъ:

I. Что больше любите читать: разсказы, стихи или басни?

II. Какъ любите читать: сами, или слушать, какъ читаютъ другіе, напр., учительница?

III. О чемъ больше любите читать: о людяхъ, о животныхъ или о природѣ?

IV. Какіе любите читать разсказы: короткіе, какъ въ хрестоматіи, страницы въ 2—3, или длинные, страницъ въ 10 или цѣлую книжку?

V. Что больше любите читать: фантазію-выдумку, или правду.

Съ этой же цѣлью по тѣмъ же вопросамъ (съ нѣкоторыми дополненіями: къ вопросу V „выдумку-фантазію—*сказку*", къ вопросу III —„о людяхъ—*взрослыхъ или дѣтяхъ?*") было опрошено еще 1600 учащихся въ возрастѣ отъ 9—13 лѣтъ. Получились слѣдующіе итоги: дѣти больше всего интересуются длинными законченными (82% въ общемъ итогѣ) разсказами (79%), въ которыхъ рѣчь идетъ о людяхъ, взрослыхъ и малыхъ (72% = 37:33); дѣти сравнительно мало интересуются стихами (22%) и описаніями природы (24%); еще менѣе—баснями (8%) и вообще короткими разсказами (20%); высоко цѣнятъ изображеніе правды (82%) и очень низко фантастическія сказки (24%), не очень любятъ читать и о животныхъ (28%); любятъ читать сами (82%), а не слушать (23%).

Подобные опыты были произведены Нечаевымъ по вопросу о любимой книгѣ (любимомъ родѣ чтенія). Оказалось, что дѣти въ возрастѣ отъ 11—18 лѣтъ любятъ больше всего читать въ младшемъ возрастѣ путешествія, охотно читаютъ и „бытовыя книги"; въ старшемъ возрастѣ больше интереса къ историческимъ, лирическимъ и моральнымъ книгамъ и бытовымъ; меньше всего дѣти любятъ научныя и учебныя книги во всѣхъ возрастахъ, даже больше не любятъ въ старшемъ, чѣмъ въ младшемъ.

Подобные же опыты сдѣланы были Вахтеровымъ („Просвѣщеніе", №№ 4, 5, 8) и показали преимущественный интересъ дѣтей къ путешествіямъ, разсказамъ изъ реальной жизни. Въ „Русской Школѣ" опубликованы данныя, добытыя Смирновымъ изъ опроса учениковъ (11—17 лѣтъ) среднихъ учебныхъ заведеній (на основаніи 1062 опросныхъ листовъ). По вопросамъ: 1) какое изъ прочитанныхъ произведеній (или книгъ) вамъ больше понравилось и 2) любите ли вы читать

сказки, разсказы, стихотворенія, путешествія, научныя книги (пособія по изучаемымъ предметамъ), — получились самые благопріятные отвѣты въ пользу произведеній повѣствовательнаго характера (разсказы—въ среднемъ 92%), написанныхъ прозой; особенно нравятся путешествія (въ младшихъ классахъ), — нравятся дѣтямъ въ произведеніяхъ писателей герои съ сильнымъ характеромъ, съ сильнымъ смѣлымъ дѣйствіемъ. Смирнову пришлось убѣдиться также, что дѣтямъ *не нравится спеціально для нихъ написанная литература*. Такъ, въ 10-лѣтнемъ возрастѣ на произведенія изъ спеціально дѣтской литературы, включая сюда сказки и нѣкоторыя путешествія и приключенія, указали 34%; въ 11-лѣтнемъ—25%, въ 12-лѣтнемъ—11%, въ 15-лѣтнемъ—8%, въ 16-лѣтнемъ—7%, а въ среднемъ около 16%. „Это, конечно,—добавляетъ Смирновъ,—небольшой процентъ, особенно если припомнить тѣ цифры, которыя мы имѣемъ для лучшихъ писателей и путешествій. Я вполнѣ раздѣляю такое отношеніе дѣтей къ спеціально для нихъ сочиненной литературѣ“ и т. д. (№ 11, 180 стр.).

Трошинъ въ своемъ изслѣдованіи психологіи дѣтскаго чтенія путемъ анализа дѣтскихъ переложеній „могъ убѣдиться, что коротенькіе разсказы совершенно безслѣдно не проходятъ въ дѣтскомъ сознаніи“; бытовыя детали мы нашли,—говоритъ онъ,—изъ 209 переложеній въ 78 случаяхъ, психологическія—въ 116 (№ 10, 231—232 стр.). Спеціально дѣтскія книги мало читаются (№ 10, стр. 244 – 245). Сказки „представляютъ любимое дѣтское чтеніе во всѣхъ возрастахъ школьнаго періода... Наиболѣе читаемыя: почти всѣ сказки Пушкина, Жуковскаго, Мамина-Сибиряка, „Конекъ-Горбунокъ“ Ершова, Андерсена, Авенаріуса, Аѳанасьева, Асбьернсона, Перро, Киселева, былины („Илья Муромецъ“ Острогорскаго) (стр. 245, 249).

Выводы Балталонъ, какъ видимъ, большинствомъ изслѣдователей вопроса о матеріалѣ для дѣтскаго чтенія подтверждаются (хотя мы привели только что выводы и противоположные). Приведенныя нами сравнительныя цифры въ %% не позволяютъ дѣлать какихъ-либо опредѣленныхъ заключеній, такъ какъ всѣ указанные изслѣдователи пользовались разнымъ методомъ вычисленій. Интересно, конечно, было бы для

рѣшенія вопроса остановиться и на самыхъ пріемахъ изслѣдованій, но для насъ важно было только указать *общій выводъ* по поставленному вопросу—о матеріалѣ для дѣтскаго чтенія.

Выводъ, сдѣланный Ц. Балталонъ изъ своихъ изслѣдованій и изъ изслѣдованій Нечаева и Вахтерева, еще разъ привелъ его къ основному положенію: хрестоматія отжила въ школѣ свой вѣкъ, матеріаломъ для воспитательнаго чтенія въ школѣ должны служить художественныя произведенія дѣтской беллетристики. Критеріемъ для ихъ выбора должны служить указанные выше признаки: цѣльные длинные разсказы о людяхъ.

Положенія Балталонъ, принятыя и другими методистами, вызываютъ нѣкоторыя недоумѣнія.

Требованіе, чтобы произведеніе, предназначенное для чтенія, отличалось занимательностью содержанія, производило цѣльное впечатлѣніе и возбуждало посильную работу мысли. совершенно справедливо. Совершенно справедливо и положеніе Балталонъ, что эти „руководящія начала" „печально" нарушаются въ нашей школѣ схоластическимъ, формальнымъ методомъ объяснительнаго чтенія. Но отсюда, казалось бы, слѣдовалъ прямой выводъ, что нужно исправить методъ „объяснительнаго чтенія". не отвѣчающій своему существу, не осуществляющій своей прямой задачи—объяснять произведеніе и тѣмъ доводить до сознанія мысль художника и вліять воспитывающимъ образомъ на душу воспринимающихъ ее. Балталонъ идутъ „напроломъ" и утверждаютъ, что даже и въ томъ случаѣ, когда вопросы по поводу отрывковъ и басенъ бываютъ *содержательными*, объяснительное чтеніе—грубое насиліе надъ дѣтской мыслью (44 стр.). Однако, указывая дальше методъ чтенія художественныхъ „дѣтскихъ" произведеній, сами же Балталонъ указываютъ вопросы для бесѣдъ, исчерпывая *содержаніе* произведеній съ самыхъ разныхъ сторонъ—логической, психологической и художественной, дѣлая произведеніе предметомъ упражненій въ устномъ и письменномъ изложеніи, даже „упражненій" орѳографическихъ. Къ чему же сводится вопросъ? Очевидно,—къ замѣнѣ термина „объяснительное" терминомъ „воспитательное"? Но перемѣна термина новаго

въ вопросъ ничего не вноситъ, такъ какъ, по нашему мнѣнію, объяснительное чтеніе должно быть и воспитательнымъ, и методъ его *по своимъ основнымъ принципамъ* долженъ быть именно такимъ, какимъ представляютъ себѣ методъ „воспитательнаго чтенія“ Балталонъ. Въ концѣ концовъ Балталонъ сводятъ вопросъ къ вопросу о *матеріалѣ* для чтенія. Получается такое разсужденіе. Неудовлетворительная постановка чтенія зависитъ отъ неудовлетворительнаго метода („о поэзіи или красотѣ не можетъ быть рѣчи тамъ, гдѣ, вмѣсто живыхъ образовъ воспоминанія и чувствъ, для юныхъ читателей остаются одни пустыя слова и риѳмованныя строки“ (55 стр.)); слѣдовательно, нужно читать длинные разсказы о людяхъ (?). Т. е. получается изъ всѣхъ посылокъ Балталонъ логическое заключеніе, въ родѣ слѣдующаго: „Мнѣ разсказываютъ очень много мелкихъ подробностей о маленькихъ происшествіяхъ, такъ что я совсѣмъ ихъ не понимаю, слѣдовательно, мнѣ должны разсказывать только о большихъ событіяхъ, и я буду понимать“. У насъ въ школѣ не умѣютъ читать, слѣдовательно, нужно читать „длинные разсказы о людяхъ“. Если короткіе разсказы не умѣютъ читать, то что будетъ съ длинными разсказами: вѣдь и „бесѣда“ по Балталонъ въ рукахъ неумѣлаго руководителя можетъ обратиться въ самую мелкую катехизацію съ словотолковательными упражненіями?.. Нужно „исправить“ прежде всего нашъ *методъ* объяснительнаго чтенія“; гдѣ бы и къ какому бы матеріалу онъ ни примѣнялся, онъ долженъ быть „живымъ“ и „здоровымъ“. Развѣ нельзя методъ разработки любого разсказа Балталонъ примѣнить къ коротенькимъ произведеніямъ хотя бы нашихъ хрестоматій? Эту попытку примѣнить новые пріемы къ объяснительному чтенію мы сдѣлали въ своей работѣ: не намъ судить о ней, но *возможность* этихъ новыхъ пріемовъ мы, думается, доказали. Чѣмъ отличается, напр., *планъ* басни, разработанной нами, отъ плана, напр., „Кавказскаго плѣнника“ Л. Толстого: 1) мѣсто дѣйствія, 2) дѣйствующія лица, 3) вопросы, исчерпывающіе содержаніе произведенія, 4) характеристика дѣйствующихъ лицъ. У насъ тѣ же главные вопросы, тотъ же планъ. Вопросы наши можно сокращать, давать новые: дѣло, конечно, не въ нихъ, а въ методѣ...

Классное „объяснительное чтеніе", по нашему мнѣнію, должно быть воспитательнымъ, должно учить читать, только рамки этого чтенія будутъ гораздо уже того, которое предлагаютъ Балталонъ, что зависитъ всецѣло только отъ объема произведенія, сложности его содержанія. Классное объяснительное чтеніе должно учить дѣтей разбираться въ произведеніи,—маленькомъ, но цѣльномъ,—давать навыки въ чтеніи; произведенія болѣе сложныя должны служить уже пробой самостоятельности дѣтей, свидѣтельствомъ ихъ „умѣнья", свободнымъ упражненіемъ въ чтеніи, о результатахъ котораго они могутъ сообщать въ классѣ и внѣ класса, отдавая ихъ на судъ товарищей и компетентнаго руководителя.

Есть и другія соображенія практическаго и принципіальнаго характера въ пользу такого рѣшенія вопроса о чтеніи большихъ произведеній во внѣклассное время. Для Балталонъ имѣетъ цѣнность цѣльность впечатлѣнія отъ произведенія. Какимъ образомъ они сохраняютъ ее, когда чтеніе ихъ совершается въ теченіе двухъ и болѣе уроковъ (Sic! см. стр. 255), притомъ же отдѣленныхъ другъ отъ друга, быть можетъ, цѣлыми сутками? Какъ бы разрѣшили этотъ вопросъ психологическіе эксперименты, на которыхъ строится современное зданіе педагогики? Какая можетъ быть цѣльность впечатлѣнія, когда на уроки „воспитательнаго чтенія" во всѣхъ его моментахъ затратится не менѣе 11 часовъ? При извѣстныхъ условіяхъ, эта работа можетъ занять три—четыре недѣли.

Дальше. Если говорить о занимательности произведеній съ сложнымъ интереснымъ сюжетомъ, то нельзя переоцѣнивать такого рода матеріала: нельзя сводить вопроса лишь къ фабулѣ произведенія. „Книгу занимательную вы проглотите слишкомъ быстро,—говорилъ Пушкинъ,—она слишкомъ врѣжется въ вашу память и воображеніе; перечесть ее уже невозможно. Книга скучная, напротивъ, читается съ разстановкою, съ отдохновеніемъ... Понятіе о скукѣ вообще весьма относительное. Книга скучная можетъ быть очень хороша, не говорю о книгахъ ученыхъ, но о книгахъ, писанныхъ съ цѣлью просто литературною" („Мысли на дорогѣ"). Нужно

различать книгу хорошую и книгу интересную (напр., „Натъ Пинкертонъ“).

Балталонъ противъ чтенія коротенькихъ отрывковъ выдвигаютъ совершенно правильное психологическое соображеніе; приведенныя ими слова Суріо убѣждаютъ въ томъ, что коротенькіе „отрывки“, взятые внѣ цѣлаго, не имѣютъ той художественной прелести, какая дается имъ всѣмъ произведеніемъ; не имѣютъ полнаго художественнаго дѣйствія и вообще коротенькіе разсказы, въ родѣ басенъ Лафонтена. „Необходима извѣстная продолжительность процесса чтенія“. Положенія вѣрныя и вполнѣ доступныя повѣркѣ каждаго... Но интересно, происходитъ ли полное художественное дѣйствіе разсказа, когда его читаютъ съ перерывами въ теченіе двухъ дней? Объ этомъ психологія художественнаго воспріятія скажетъ не менѣе опредѣленно и не въ пользу Балталонъ. А между тѣмъ, „для возникновенія художественнаго дѣйствія“ коротенькаго произведенія, когда оно читается въ классѣ, мы имѣемъ нѣкоторыя вспомогательныя средства: мы придаемъ, напр., въ этомъ случаѣ большое значеніе предварительной бесѣдѣ. затѣмъ, по нашему мнѣнію и опыту, продолжительная остановка на образахъ произведенія въ бесѣдѣ, названной нами объяснительной, при „здоровой“ ея постановкѣ, значительно углубляетъ образъ, развиваетъ его, можетъ дать богатую пищу воображенію. Мы объ этомъ говоримъ „положа руку на сердце“, имѣя данныя опыта... Выразительному чтенію учителя на урокѣ съ этой же цѣлію мы придаемъ также громадное значеніе. Изъ этихъ данныхъ въ концѣ концовъ слагается сумма благопріятныхъ условій, при которыхъ возможна живая и воспитательная работа, не говоря уже о пользѣ ея для развитія навыковъ сознательнаго вдумчиваго отношенія къ каждой мелочи художественнаго произведенія: эти мелочи въ немъ—плодъ продолжительной работы мысли художника, его борьбы со словомъ...

Еще недоумѣніе: какимъ образомъ Балталонъ и „иже съ ними“ *учатъ* на большихъ произведеніяхъ выразительному чтенію? Мы отказываемся понимать и цѣнить практическій совѣтъ этихъ методистовъ.

Нужно также слишкомъ далеко стоять отъ школы, чтобы представлять себѣ процессъ работы на урокѣ въ видѣ той необыкновенной грандіозной картины, какую рисуетъ Зачиняевъ, видя на столахъ учениковъ „длинныя произведенія о людяхъ". „Нужны глубокія и сильныя переживанія идей... Эмоціи прекраснаго, переживаемыя при этомъ, неотразимо запечатлѣютъ и стилистическія особенности, увлекая ихъ (?) вмѣстѣ съ идейной стороной, *подобно тому, какъ горный потокъ увлекаетъ все попадающееся на пути*". Мы не сторонники такого воспитанія и такого *пониманія* эстетическаго впечатлѣнія. Между прочимъ, такъ говоритъ сторонникъ того теченія въ современной педагогикѣ, которое ставитъ задачей обученія—*нравственную дѣятельность воспитанниковъ*, а классному чтенію ставитъ задачу *созданія волевыхъ стремленій и проявленія ихъ въ поступкахъ*" [1]). Авторъ настроенъ скептически даже къ „вопросикамъ" на урокѣ воспитательнаго чтенія, который онъ воображаетъ „горнымъ потокомъ". Намъ кажется, что безъ „вопросиковъ" едва ли вообще можно вести *бесѣды* съ дѣтьми, даже наводить ихъ на мысли, руководить ими... Балталонъ тоже какъ-то непонятно настроены противъ даже содержательныхъ вопросовъ, если они ставятся къ баснямъ...

Мы вообще раздѣляемъ вопросъ о чтеніи и вопросъ о матеріалѣ для него. Матеріалъ можетъ быть хорошъ (мы матеріалъ мѣряемъ, конечно, не „длиной" его), но методъ чтенія его можетъ быть изъ рукъ вонъ плохимъ, и наоборотъ. Конечно, безсмысленные отрывки (въ родѣ „Птички Божіей" внѣ связи съ поэмой Пушкина и настроеніемъ его героя), передѣлки, неудачныя извлеченія—все это „пороки" современной хрестоматіи [2]), но болѣе порочна наша школа методами чтенія: они убиваютъ охоту читать въ школѣ какую бы

---

[1]) А. Зачиняевъ. Худож.-воспит. чтеніе, ч. I, кн. 1, стр. VII и VIII. Между прочимъ, Балталонъ рьяно протестовалъ противъ упрека Алферова въ томъ, что они, Балталонъ, хотятъ только „волновать" и возбуждать своимъ чтеніемъ. (Бесѣды, стр. VIII—XI).

[2]) Сами Балталонъ однако позволяютъ себѣ „сокращать" разсказы (см. стр. 165 и др.), а на стр. 225 читаемъ: „текстъ разсказа требуетъ иногда сокращеній дополненій (!), замѣны однихъ словъ другими..."

то ни было книгу: анкета Смирнова рельефно подчеркнула для опрошенныхъ имъ школъ это печальное явленіе (по анкетѣ „полюбили читать до поступленія въ школу“ 78,23% въ среднемъ, послѣ поступленія—20,31%).

Наконецъ, интересны, конечно, данныя анкеты Балталонъ и другихъ: они указываютъ пути, идя по которымъ можно съ извѣстной долей удовлетворенія узнать о недочетахъ въ школьномъ преподаваніи, узнать интересы дѣтей, ихъ стремленія и под., но основать на этихъ данныхъ пріемы преподаванія, методическіе законы... намъ кажется опаснымъ и, по крайней мѣрѣ, преждевременнымъ. Если основываться на интересахъ дѣтей, свѣдѣнія о которыхъ добыты, напр., анкетой Нечаева (въ числѣ ихъ видное мѣсто занимаетъ такіе серьезные интересы, какъ: ѣда, спанье, хорошіе баллы, куреніе, отпускъ), то какіе выводы можно отсюда сдѣлать? Считаться съ этими интересами дѣтей и удовлетворять или, наоборотъ, будить новые?.. Много разъ высказывалась въ нашей методической литературѣ мысль и о неудачной формулировкѣ вопросовъ, поставленныхъ Балталонъ для дѣтей: что разумѣли, напр., дѣти подъ „сказкой-выдумкой“?, подъ „правдой“?.. Данныя анкеты Балталонъ обставлены притомъ же разными оговорками; одна изъ нихъ характерна. На вопросъ: любите ли читать сами, или любите слушать, дѣвочки городского пріюта отвѣтили: слушать—82%, самимъ читать—18% [1]). Почему получилось такое процентное отношеніе? Оказывается, потому, что учительница въ пріютѣ хорошо читала. Въ тѣхъ школахъ, гдѣ чтенія или не было или оно было такимъ, что его нельзя было съ удовольствіемъ слушать, процентное отношеніе совсѣмъ другое.

Изъ всей анкеты Балталонъ (также и другихъ) намъ хотѣлось бы вообще сдѣлать одинъ выводъ: анкеты характеризуютъ недостатки тѣхъ школъ, въ которыхъ онѣ производились, т. е. въ этихъ школахъ 1) плохо читаютъ, или совсѣмъ не читаютъ дѣтямъ, 2) въ нихъ не *умѣютъ читать*

[1]) Воспитательное чтеніе, стр. 71 (*перваго* изданія; во второмъ изданіи этой интересной таблицы нѣтъ; нѣтъ, конечно, и оговорки относительно этого характернаго случая. Почему опустили ее авторы?).

(объяснять) стиховъ и особенно басенъ, вообще коротенькихъ разсказовъ, плохо читаютъ разсказы о животныхъ и сказки. Этотъ выводъ поучительнѣе того, который сдѣлали, напр., Балталонъ. Если бы подобную анкету произвести во всѣхъ школахъ имперіи, и если бы оказались въ результатѣ тѣ же общія данныя, то мы никакъ не увидѣли бы и въ этомъ случаѣ несостоятельности принципа объяснительнаго чтенія и классной хрестоматіи, не возвели бы этихъ положеній въ законъ, а только констатировали бы печальное состояніе нашихъ методовъ чтенія. Но этого не случится повсемѣстно, потому что, по Трошину, напр., сказки—любимое чтеніе дѣтей [1]); никакими анкетами также не докажутъ и того, что дѣти не любятъ басенъ; не любятъ ихъ тамъ, гдѣ плохо читаютъ ихъ въ классѣ.

Итакъ, *учить* дѣтей читать мы должны на урокахъ объяснительнаго чтенія. Польза *класснаго чтенія* въ той системѣ, какую предлагаютъ Балталонъ и др., очень сомнительна [2]). Многіе выводы Балталонъ нуждаются въ провѣркѣ, опыты Ц. Балталонъ никакъ нельзя признать научными; смотрѣть на хрестоматію, какъ на пережитокъ старины и на „бюрократическое дѣтище“, это значитъ говоритъ о такихъ „лютыхъ бюрократахъ, какъ Каменскій, Ушинскій, Л. Толстой... которые давали школѣ свои хрестоматіи... Однако, многіе справедливыя указанія Балталонъ мы готовы принять и осуществить въ нашей школѣ, только по указаннымъ выше соображеніямъ система ихъ занятій не укладывается совершенно въ рамки класснаго урока; на этомъ основаніи мы и говоримъ о ней въ этой главѣ.

Какъ „воспитательное чтеніе“, такъ и коллективное чтеніе учащихся могутъ быть организованы на однихъ и тѣхъ же началахъ. Послѣ прочтенія произведенія (учителемъ или учениками) самымъ отвѣтственнымъ моментомъ въ послѣдующихъ работахъ является бесѣда. Однако, работы послѣ про-

[1]) См. также докладъ Е. Соловьевой на съѣздѣ учителей городскихъ училищъ, „Труды“, II, 2, 434—435 стр. См. Вольгастъ. Проблемы дѣтскаго чтенія, стр. 121.

[2]) См. въ „Трудахъ“ дѣльныя возраженія Балталонъ Душечкина (т. II, ч. 1, стр. 131—133).

чтенія могутъ носить и иной характеръ, напр., Дороѳееевъ [1]) практикуетъ пріемъ сочиненій-докладовъ и послѣдующихъ обсужденій ихъ въ общемъ собраніи всѣхъ учащихся; „поставленныя въ такія условія литературныя бесѣды имѣютъ тогда своей главной цѣлью дисциплинировать мышленіе учащихся“ (стр. 11). Итакъ, бесѣда можетъ носить характеръ устныхъ отчетовъ о прочитанномъ произведеніи и обмѣна мыслей, возбужденныхъ имъ, съ цѣлью воспитательной или письменныхъ докладовъ съ цѣлью способствовать умственному развитію учащихся.

Примѣръ. Вотъ приблизительно по какому плану можно организовать „воспитательное чтеніе“ разсказа Л. Толстого „Богъ правду видитъ, да не скоро скажетъ“.

1. Чтеніе разсказа учителемъ.

2. Вслѣдъ за этимъ (или на слѣдующій день) дѣлается общій пересказъ произведенія учениками и устанавливается планъ его.

Однажды совмѣстно съ учениками городского училища (IV отд.) намъ удалось составить такой планъ разсказа.

Вначалѣ названы были и записаны на классной доскѣ имена главныхъ дѣйствующихъ лицъ и мѣста дѣйствія разсказа, а затѣмъ планъ разсказа былъ представленъ въ такомъ видѣ. 1. Домашняя жизнь Аксенова. 2. Поѣздка Аксенова. 3. Несчастье на постояломъ дворѣ. 4. Обыскъ и арестъ Аксенова. 5. Свиданіе Аксенова съ женой. 6. Наказаніе и ссылка Аксенова. 7. Жизнь на каторгѣ. 8. Встрѣча Аксенова съ Макаромъ Семеновичемъ. 9. Страшная ночь. 10. Случай отомстить Макару Семеновичу. 11. Допросъ о подкопѣ. 12. Великодушный поступокъ Аксенова. 13. Раскаяніе Макара Семеновича. 14. Судьба Аксенова.

Для послѣдующей бесѣды ученикамъ на урокѣ въ качествѣ задачи были поставлены два вопроса: 1) что вамъ показалось самымъ интереснымъ въ разсказѣ Л. Толстого, 2) что для васъ непонятно въ произведеніи.

3. Бесѣда по поводу произведенія. Для бесѣды поста-

[1]) О литературныхъ бесѣдахъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Тифлисъ. 1901 г.

влены были 9 главныхъ вопросовъ. 1. Какой былъ характеръ у Аксенова? 2. Не предупреждалъ ли кто Аксенова о несчастіи: бываютъ ли вообще вѣщіе сны, можно ли имъ вѣрить? 3. Почему Аксеновъ уѣхалъ съ постоялаго двора раньше, чѣмъ купецъ? 4. Кромѣ вещественнаго доказательства въ мѣшкѣ Аксенова, что еще могло навести исправника на мысль, что Аксеновъ—убійца? 5. Почему заплакалъ Аксеновъ при свиданіи съ женой? 6. Почему такъ довѣрчиво относились къ Аксенову начальство и товарищи? 7. Почему Аксеновъ заподозрѣлъ Макара Семеновича въ убійствѣ купца? 8. Почему Аксеновъ не сказалъ начальству о виновникѣ подкопа въ тюрьмѣ? 9. Почему Толстой далъ такое названіе своему разсказу?

4. Сочиненіе на тему: „Что мнѣ болѣе всего понравилось въ разсказѣ Л. Толстого и почему понравилось".

Работы, подобныя только что указанной, чрезвычайно полезны: онѣ развиваютъ воображеніе дѣтей, развиваютъ и углубляютъ ихъ мысль, даютъ благодарныя темы для развитія нравственнаго чувства дѣтей, онѣ, наконецъ,—прекрасное свободное упражненіе дѣтей въ объясненіи произведенія: особенно интересны иногда бываютъ сочиненія учениковъ. Наконецъ, бесѣды и сочиненія даютъ много для наблюденій учителя.

Работы эти всегда желательно ставить въ связь съ курсомъ, въ связь съ затронутыми дѣтьми на урокахъ вопросами.

Когда послѣ прочтенія произведенія представляется кѣмъ-либо изъ учениковъ докладъ на данную (или избранную имъ) тему (докладъ, конечно, можетъ быть написанъ на 3—4 страницахъ), тогда бесѣда можетъ быть направлена или на обсужденіе поставленныхъ въ докладѣ вопросовъ, т. е. на содержаніе доклада, на уясненіе и развитіе мыслей поэта или автора доклада, или, съ цѣлью развитія логическаго мышленія дѣтей,—на обсужденіе такихъ, напр., вопросовъ (см. у Дороѳеева, стр. 6—7): 1) соотвѣтствуетъ ли сочиненіе темѣ и представленному плану? 2) нѣтъ ли въ планѣ и сочиненіи уклоненій отъ темы? 3) соотвѣтствуютъ ли выводы автора содержанію его работы? 4) данъ ли полный, ясный и осно-

вательный отвѣтъ на тему? Если отвѣтъ признанъ неполнымъ, то какія къ нему нужно сдѣлать дополненія? Если онъ признанъ неяснымъ, то отчего это произошло и какъ достигнуть ясности и т. д.

При групповомъ чтеніи бесѣда можетъ быть построена по такимъ планамъ.

1. Одинъ изъ учениковъ пересказываетъ прочитанное имъ произведеніе, ученики вмѣстѣ съ учителемъ выдѣляютъ изъ нея главныя характерныя мысли; другіе дополняютъ ихъ мыслями изъ своихъ (прочитанныхъ) произведеній. Для начала работы выбирается произведеніе самое характерное и небольшое.

2. Въ началѣ бесѣды можно поставить главные вопросы къ общей *темѣ* бесѣды, не связанные непосредственно съ произведеніями. Ученики даютъ отвѣты на эти вопросы изъ прочитанныхъ произведеній, иллюстрируютъ эти отвѣты.

Планъ бесѣды полезно намѣчать иногда заранѣе, при выдачѣ книгъ ученикамъ, въ видѣ вопросовъ, отвѣты на которые они найдутъ въ выданныхъ книгахъ [1]).

[1]) По вопросамъ организаціи внѣкласснаго чтенія можно указать на слѣдующія руководства и пособія. *Ц. и В. Балталонъ.* 1) Бесѣды по методикѣ начальнаго обученія. Воспитательное чтеніе. Изд. 2-е. М. 1911 г. 2) Пособіе для литературныхъ бесѣдъ и письменныхъ работъ. Изд. 7-е. М. 1908 г. *Тумимъ.* Классныя литературныя чтенія и бесѣды на урокахъ русскаго языка въ младшихъ классахъ сред.-учеб. заведеній. СПБ. 1908 г. *Голубковъ.* Новый путь изученія художественныхъ произведеній и составленія письменныхъ работъ. Москва. *Н. Чеховъ.* Дѣтская литература. М. 1909 г. *Е. и Л. Тихѣевы.* О чтеніи дѣтей. Энциклопедія семейнаго воспитанія и обученія. Вып. LVII. СПБ. 1909 г. *Суворовскій.* Литературныя бесѣды съ дѣтьми. Пособіе для учителей начальныхъ школъ, городскихъ училищъ, низшихъ классовъ ср.-учеб. заведеній. Вып. I. СПБ. 1912 г. *Симиковъ.* Руководство къ составленію учениками домашнихъ сочиненій въ связи съ систематическимъ внѣкласснымъ чтеніемъ. Пособіе для старшихъ классовъ городскихъ училищъ. Изд. 3-е. М. 1910 г. *А. Поповъ.* Методика русскаго языка, гл. VI. *Дороѳеевъ.* О литературныхъ бесѣдахъ въ сред.-учеб. заведеніяхъ. Тифлисъ. 1901 г. *В. Острогорскій.* 1) Руководство къ чтенію поэтическихъ произведеній (по Эккардту). Изд. 4-е. М. 1964 г. 2) Русскіе писатели какъ воспитательно-образовательный матеріалъ для занятій съ дѣтьми. Изд. 6-е. М. 1907 г. *Алферовъ* и *Грузинскій.* Сборникъ вопросовъ по исторіи русской литературы. (Курсъ средней школы). Изд. 7-е. М. 1909 г. *Стоюнинъ.* О преподаваніи русской литературы. Изд. 7-е. СПБ. 1908 г. *В. Самсоновъ.* Методическое руководство класснаго чтенія и литературныхъ бесѣдъ въ городскихъ четырехклассныхъ училищахъ, въ младшихъ классахъ сред. уч. завед. и во 2 классѣ двухклас. народ. училищъ. СПБ.

VI.

Вопросъ о классной хрестоматіи.

Для объяснительнаго класснаго чтенія нужна хрестоматія. Учить дѣтей читать на большихъ по объему произведеніяхъ чрезвычайно трудно; изъ произведеній въ этомъ случаѣ хорошо усваивается лишь фабула; да и въ рамки классныхъ уроковъ эта система чтенія, рекомендуемая нѣкоторыми методистами, совершенно не укладывается. Учебная классная книга необходима. Въ настоящее время къ услугамъ учителя роднаго языка существуетъ большая серія хрестоматій. Какую изъ нихъ выбрать для чтенія? Вопросъ этотъ рѣшается, конечно, въ зависимости отъ цѣлей, какія поставить урокамъ чтенія въ школѣ, т. е. вообще отъ учебнаго плана занятій по родному языку. Если принять во вниманіе тѣ задачи уроковъ чтенія, какія мы поставили имъ въ нашей работѣ, если положить въ основу занятій „чтеніемъ“ ту мысль, что дѣти на второй ступени обученія должны получить болѣе или менѣе законченное литературное образованіе,—то вопросъ о выборѣ хрестоматіи значительно облегчается. Пусть народная школа дастъ дѣтямъ разнообразное и интересное чтеніе, пусть она поставитъ себѣ одну скромную, но вмѣстѣ и большую задачу—привить дѣтямъ любовь къ книгѣ, къ произведеніямъ слова: тогда на второй ступени обученія, поддерживая это чувство любви, нужно открыть ученику самый широкій доступъ къ ней, дать ему серьезные пріемы пользованія ей и умѣнья оцѣнить и критически отнестись къ ней, а для этого необходимо ввести его въ самую богатую сокровищницу нашей литературы, въ литературу, созданную Пушкинымъ и Гоголемъ и ихъ „школами“.

1911 г. *Труды* съѣзда учителей городскихъ по положенію 1872 г. училищъ, т. II, ч. 1: Е. Сол..вьева. Опытъ веденія внѣкласснаго чтенія (докладъ и протоколъ засѣданій). А. Плотниковъ. Практика школьныхъ библіотекъ (докладъ и протоколъ засѣданія). *Душечкинъ*. Постановка чтенія въ четырехклассныхъ городскихъ училищахъ (т. II, ч. 2) и др. Журнальная литература по вопросу о постановкѣ внѣкласснаго чтенія и литературныхъ бесѣдъ, объ ученическихъ библіотекахъ и др. указана *А. Корольковымъ* (Н. Чеховъ. Дѣтская литература. Приложеніе).

Само собою разумѣется, что надлежащимъ образомъ организованное внѣклассное чтеніе должно оказать обученію чтенію самую серьезную поддержку. Возлагать всѣ упованія на хрестоматію и видѣть въ ней все „полезное и святое“ было бы только малоплодотворнымъ и узкимъ увлеченіемъ. *Хрестоматія — только учебная книга*, въ извѣстной системѣ дающая матеріалъ, разучить который—прямая задача, а расширить его — необходимая задача.

У насъ въ „хрестоматійной литературѣ“ существуетъ пять основныхъ типовъ хрестоматій.

Во-первыхъ, есть хрестоматіи, составленныя по схемѣ теоріи словесности. Въ нихъ мы найдемъ произведенія, размѣщенныя по отдѣламъ поэзіи и прозы, по родамъ и видамъ поэтическаго и прозаическаго творчества. Таковы извѣстныя хрестоматіи: Филонова, Поливанова, Смирновскаго, Полевого, Соколова („Родная рѣчь“, ч. III). Такое же дѣленіе *отчасти* принято и въ хрестоматіи Тулупова и Шестакова („Первая, вторая и третья ступень въ литературу“. Изданіе Сытина): въ хрестоматіи даны отдѣлы: сказки народныя и художественныя, былины, пословицы, басни, разсказы, повѣсти, описанія, поэмы, характеристики, „пѣсни и стихи“ (?) и др.[1]) вмѣстѣ съ отдѣлами „изъ жизни дѣтей и взрослыхъ“, „родное и природа“ и историческими статьями.

Во-вторыхъ, есть хрестоматіи, гдѣ матеріалъ распредѣленъ по писателямъ. Такова, напримѣръ, хрестоматія Мартыновскаго („Русскіе писатели“, I—III ч. Тифлисъ). Таковы хрестоматіи: „Изъ родной литературы“ (старшій возрастъ) и „Изъ родной литературы послѣгоголевскаго періода“, составленныя Городецкимъ, Дворниковомъ, Заборскимъ и др. (изданіе Сытина), также—„Русская литература“ Бубликова и Гольденберга (СПБ.), „Среди выдающихся русскихъ писателей“ Гречушкина (Москва).

Въ-третьихъ, въ послѣднее время появилось много хрестоматій, цѣлью которыхъ является—дать „воспитательное

[1]) Дѣленія въ хрестоматіи искусственны, напр.: „разсказы, повѣсти и стихотворенія“, „пѣсни и стихи“ и др.

чтеніе" дѣтямъ. Многія изъ нихъ даютъ матеріалъ примѣнительно къ системѣ чтенія Балталонъ. Таковы типичныя хрестоматіи Тумима: „*Жизнь—благо*", „*Счастливъ тотъ, кто любитъ все живое*", „*Сердце человѣка*" (СПБ.). Тумимъ даетъ въ своихъ сборникахъ произведенія, которыя должны „дать дѣтямъ нѣкоторую сумму цѣльныхъ художественныхъ впечатлѣній и этимъ самымъ вызвать въ нихъ рядъ цѣнныхъ въ воспитательномъ отношеніи переживаній" [1]). Тумимомъ намѣчены и тѣ темы, которыя могутъ дать дѣтямъ обильную пищу для размышленій и бесѣдъ на основаніи прочитанныхъ ими изъ хрестоматій разсказовъ (дополнительно указываются Тумимомъ и книги для самостоятельнаго чтенія, помимо хрестоматіи); таковы *общія* темы: жизнь и ея блага, люди несчастные и люди счастливые, отношеніе человѣка къ человѣку, вліяніе на человѣка красоты въ природѣ и искусствѣ [2]). При составленіи хрестоматій авторъ имѣлъ въ виду слѣдующія задачи: 1) матеріалъ, вошедшій въ книгу, долженъ служить цѣлямъ не столько образовательнымъ, сколько воспитательнымъ; 2) весь литературный матеріалъ книги долженъ находиться въ полномъ соотвѣтствіи съ особенностями того возраста, для котораго предназначены книги; и 3) всѣ статьи должны представлять собою по возможности вполнѣ законченныя произведенія дѣтской художественной литературы [3]). Какъ видимъ, Тумимъ даетъ литературный матеріалъ съ цѣлью воспитательной, именно—съ цѣлью воспитать нравственное чувство и волю дѣтей, въ основу хрестоматій кладетъ идеи, указанныя въ самомъ ихъ заглавіи.

Составители хрестоматіи „*Жизнь и слово*" (*Л. Зевигъ, М. Лопырева, В. Самсоновъ, Е. Соловьева, Н. и С. Тимашевы, Е. и Л. Тихвевы*) въ основу распредѣленія литературнаго матеріала кладутъ идею человѣческой личности. Какъ эта личность развивается и растетъ въ условіяхъ жизненной обстановки, среди домашняго круга, на лонѣ природы, на улицахъ душнаго города и т. д., соотвѣтственно съ этимъ авторы

[1]) „Жизнь благо", стр. VI. Изд. 2-е, СПБ. 1909 г.
[2]) Тамъ же, VI—VII.
[3]) Тамъ же, V.

хрестоматіи намѣчаютъ въ ней слѣдующіе отдѣлы: 1) дѣтскій міръ, 2) человѣкъ и животныя, 3) изъ міра сказокъ и легендъ, 4) человѣкъ и природа, 5) искусство, 6) изъ жизни замѣчательныхъ людей, 7) человѣкъ, его мысли и настроенія, 8) война, 9) крѣпостничество, 10) изъ жизни крестьянъ, 11) изъ жизни рабочихъ [1]). Цѣль чтенія, по мнѣнію одного изъ составителей хрестоматіи,—воспитаніе эстетическаго чувства [2]). Приблизительно по тому же плану составлена хрестоматія *„Нашъ міръ“* (*Бродскимъ, Домашевскимъ, Мендельсономъ и др. I—III ч. Москва*): въ основѣ ея лежитъ идея развитія души дитяти. Къ этой же группѣ хрестоматій можно отнести и хрестоматію *Душечкина* (*„Наша рѣчь“, I—III ч. Изд. Сытина*). Въ основу хрестоматіи авторомъ положена мысль—дать дѣтямъ литературное образованіе, опирающееся на содержаніе произведенія и поставленное въ связь съ жизнью [3]). Душечкинъ, правда, не является сторонникомъ системы „воспитательнаго чтенія“ въ школѣ, однако его хрестоматію возможно отнести къ типу только что указанныхъ. Въ своихъ хрестоматіяхъ въ концѣ каждой книги авторъ даетъ перечень произведеній для самостоятельнаго чтенія, какъ минимумъ того, что ученики должны прочитать въ теченіе года. Тотъ же характеръ носитъ хрестоматія *М. Гусевой* (*„Родная Нива“, ч. I—II, СПБ.*); задачи хрестоматіи: 1) художественно-литературныя, 2) „раскрытіе передъ русскими дѣтьми всего роднаго“, 3) „пробужденіе въ дѣтяхъ добрыхъ чувствъ, укрѣпленіе ихъ высокими идеалами вѣчной красоты и правды“ (см. предисловіе). Матеріалъ распредѣленъ по двумъ главнымъ отдѣламъ: человѣкъ и природа. Сюда же отнесемъ хрестоматію *„Изъ родной литературы“, младшій возрастъ*, составленную *Городецкимъ, Дворниковымъ и др.* Первый отдѣлъ—для класснаго чтенія, второй—для самостоятельнаго. *А. Остро-*

---

[1]) Между прочимъ, одна изъ составительницъ этой хрестоматіи Е. Соловьева—сторонница самаго высокаго значенія въ школѣ хрестоматіи („Труды съѣзда учителей городскихъ училищъ“, II, 1, 206).

[2]) Тамъ же, стр. 176 (пятый тезисъ доклада Самсонова).

[3]) Эту мысль авторъ выяснилъ въ „Рус. Шк.“ 1909 г., IV; см. также предисловіе къ первой книгѣ, стр. IV—VI.

горскій въ „*Живомъ словѣ*“, *ч. II* и *III*, сохранивъ распредѣленіе матеріала по временамъ года, какъ въ первой части, поставивъ имъ прежнія задачи—обученія „живому слову“, раздѣлилъ послѣднія части еще на четыре отдѣла: любовь дѣтей, любовь къ дѣтямъ, любовь къ человѣку, любовь къ родинѣ. „Убѣжалъ отъ соблазна“ распредѣленіе матеріала „по идеямъ“ Острогорскій только въ томъ отношеніи, что не озаглавилъ своихъ отдѣловъ, „думая, что дѣти гораздо тоньше проникаются идеей каждаго разсказа въ томъ случаѣ, если на отдѣлѣ, яко бы ихъ объединяющемъ, нѣтъ ярлыка, лишающаго все его содержаніе поэтическаго аромата“ (см. предисловіе къ II ч.). Ярлыковъ на отдѣлахъ, дѣйствительно, нѣтъ въ книгахъ, но по характеру распредѣленія матеріала мы отнесемъ ихъ къ типу хрестоматій, которыя мы сейчасъ разсматриваемъ. „*Новая хрестоматія*“, составленная кружкомъ учительницъ подъ ред. *В. Воскресенскаго*, относится къ этому же типу. Отдѣлы: семья, родина, природа, человѣкъ. Къ этому же типу хрестоматій можно отнести хрестоматію *В. Стражева* и *В. Спасскаго* („*Первоцвѣтъ*“. *Москва*). Ставя главной задачей школы (хрестоматія—для младшихъ классовъ средней школы) уясненіе духа языка, воспитаніе литературнаго вкуса и внушеніе любви къ родной литературѣ, авторы распредѣлили матеріалъ по отдѣламъ: природа, деревня, городъ, люди, очерки по исторіи художественной культуры. Послѣдній отдѣлъ—оригинальная особенность „Первоцвѣта“; „параллельно съ русскимъ писателемъ въ хрестоматіи данъ и русскій художникъ“ (въ наиболѣе цѣнныхъ теченіяхъ живописи). Хрестоматія *Тарапыгина* („*Матушка Русь*“, *ред. Ѳ. Витберга*), ставящая своею цѣлію — вмѣсто идеаловъ космополитизма... развитіе въ дѣтяхъ любви къ родинѣ, бодрое и здоровое отношеніе (вмѣсто пессимизма „прежнихъ“ хрестоматій) къ жизни русскаго народа, къ русской природѣ, къ родной исторіи и религіи, знакомство „съ именами“ выдающихся дѣятелей Россіи, дающая довольно разнообразный матеріалъ въ трехъ отдѣлахъ, можетъ быть отнесена къ тому же типу. Увѣнчать этотъ типъ хрестоматій можно хрестоматіей *В. Попова* („*Отблески*“, *ч. I—II*,

СПБ. 1909—1910 г.). „Отблески,—говоритъ авторъ,—это лучезарныя отраженія Неугасимаго Свѣта—Источника Жизни. Красоты и Истины. На безконечномъ фонѣ голубого эѳира лучистое Сіяніе Вѣчнаго Солнца встрѣчаетъ темную полосу мрачный фонъ земной жизни—и, преломляясь въ творческомъ вдохновеніи человѣка, расцвѣчивается радужными переливами Свѣтлаго Счастья, Ясной Лазури, Дѣтской Радости, Религіознаго Сосерцанія, Высшей Гуманности и Героизма". Такъ комментируетъ идею и задачу своей книги В. Поповъ. Матеріалъ распредѣленъ по временамъ года, при чемъ въ оглавленіи I ч. даны и подробныя темы каждаго отдѣла, напр.: Осень: любовь къ природѣ, заботы и любовь матери, грезы перваго дѣтства, въ школу и въ школѣ и т. д. [1]). Къ хрестоматіи приложенъ *иллюстрированный* (въ I ч.) толковый словарь въ алфавитномъ порядкѣ; для гармоническаго развитія въ учащихся чувства изящнаго и для лучшаго уясненія лирическихъ музыкальныхъ настроеній поэзіи въ концѣ книги помѣщенъ, въ видѣ особаго приложенія, небольшой сборникъ дѣтскихъ пѣсенъ.

Въ-четвертыхъ, есть типъ хрестоматій, главной задачей которыхъ является—*обученіе родному языку*. Составители ихъ, давая для этой цѣли художественный матеріалъ, въ правѣ говорить и о воспитательномъ вліяніи ихъ книгъ, но разница ихъ отъ только что разсмотрѣнныхъ заключается въ томъ, что авторы „находятъ излишнимъ и даже нежелательнымъ подгонять всѣ статьи книги подъ различныя отвлеченныя рубрики". Къ такимъ хрестоматіямъ нужно отнести первую часть хрестоматіи *А. Острогорскаго*, „*Живого Слова*", изъ предисловія къ которой мы взяли только что приведенныя слова. Составитель книги, „оставивъ въ сторонѣ всякія побочныя цѣли, поставилъ себѣ одну задачу—помочь преподавателю русскаго языка научить своихъ учениковъ *живой* русской рѣчи, развить въ нихъ пониманіе ея красотъ и пріучить ихъ чувство-

[1]) Во 2-й ч. новые отдѣлы: Люди, Родина Русь (Русь, воина, родные напѣвы, религіозные мотивы, въ русской деревнѣ, изъ жизни русскихъ дѣтей въ городѣ и деревнѣ, въ помѣщичьей усадьбѣ).

вать духъ русскаго языка" (тамъ же). „Составитель книги для чтенія на урокахъ русскаго языка прежде всего долженъ имѣть въ виду ознакомленіе учащихся именно съ языкомъ", говоритъ составительница другой хрестоматіи *„Книга для чтенія"— Струве* (изданіе Сытина). помянутыя хрестоматіи даютъ распредѣленіе матеріала только по временамъ года, даютъ картины для самостоятельныхъ работъ учениковъ въ классѣ и дома (у А. Острогорскаго онѣ особенно хороши), словарь. О такихъ же задачахъ хрестоматіи говорятъ и составители третьяго типа хрестоматій, напр., Тулуповъ и Шестаковъ (см. „Отъ составителей", 1 книга), Стражевъ и Спасскій, В. Поповъ. На принципѣ „развитія самодѣятельности, наблюдательности, воображенія, творчества" построена хрестоматія *Панова и Соколова—„Охота пуще неволи" (для приготовительныхъ классовъ ср. учебн. заведеній. М. 1910 г.).* Въ книгѣ чтеніе перемежается „страничками рисованія", печатный текстъ чередуется съ письменныхъ, въ „подвалѣ" книги даются грамматическія упражненія. Имѣя въ виду ея *практическій* характеръ, ее можно отнести и къ слѣдующему типу хрестоматій.

Пятый типъ хрестоматій—хрестоматіи практическаго характера, предназначенныя для „переложеній", грамматическихъ упражненій, диктовокъ, списыванія и т. п. Не будемъ называть многихъ именъ, укажемъ лишь на старую хрестоматію въ этомъ родѣ *П. Басистова (Для чтенія и разсказа. Хрестоматія для употребленія при преподаваніи русскаго языка. I—II курсы. Москва)* и на не совсѣмъ новую хрестоматію *В. Соколова—„Изъ родной литературы", ч. I. (Изд. 12-е. 1908 г.).* Въ предисловіи къ этой части книги Соколовъ такъ опредѣляетъ свою задачу „составителя". „Давая образцы хорошей рѣчи, хрестоматія является главнымъ и необходимымъ пособіемъ при обученіи языку вообще и живому устному слову въ особенности. Съ этой точки зрѣнія она должна обогащать учащихся запасомъ новыхъ словъ и выраженій, практически знакомить ихъ съ разнообразными пріемами грамматическаго и логическаго строенія рѣчи". „Во 2 и 3 отдѣлахъ (его хрестоматіи) должно преобладать заучиваніе наизусть и писаніе заученнаго на память, какъ первоначаль-

ное упражненіе въ орѳографіи (?)". „Для разбора (грамматическаго) и диктанта несистематическаго также можетъ служить большая часть статей хрестоматіи" (*Вторая часть* его книги—переходъ къ произведеніямъ прозы и поэзіи, даннымъ систематически въ третьей части). Укажемъ, наконецъ, въ этомъ же отдѣлѣ на хрестоматію *Гогина* (*Практическая учебная хрестоматія, I—IV ч. 1912* г.). Практическое „направленіе" этой хрестоматіи состоитъ въ томъ, что авторъ даетъ въ ней выводы-„идеи" изъ помѣщенныхъ имъ статей; попутно же даетъ свѣдѣнія изъ теоріи словесности... Задача автора заключалась въ томъ, чтобы дать въ хрестоматіи учителю учебный планъ чтенія и вмѣстѣ облегчить трудную работу учениковъ въ выводахъ общей мысли произведеній. Какого рода „выводы" даетъ авторъ, можно видѣть, напр., изъ слѣдующихъ примѣровъ. Главная мысль разсказа Тургенева „Льговъ": „Неисполненіе человѣкомъ своихъ обязанностей, своего долга можетъ имѣть печальныя послѣдствія какъ для него самого, такъ и для другихъ" (I ч., 142 стр.). Идея „Куликовской битвы": „Богъ помогаетъ правому дѣлу" (III, 6) и под.

Какія основныя требованія можно предъявить къ классной хрестоматіи?

Для объяснительнаго чтенія въ классѣ слѣдуетъ брать 1) произведенія художественныя, классическія, 2) произведенія доступныя дѣтямъ по содержанію, но представляющія извѣстныя трудности по своей формѣ (для самостоятельнаго чтенія должны даваться произведенія доступныя и по формѣ—въ зависимости отъ успѣховъ классной работы); 3) въ хрестоматіи должны быть цѣльныя произведенія или законченные отрывки, однако, *въ цѣляхъ педагогическихъ*, можно допускать и осторожныя сокращенія. Ихъ санкціонировали даже такіе защитники „живого слова", какими являются у насъ Шереметевскій и А. Острогорскій, также—Балталонъ (см. выше) и др. 4) Произведенія, предназначаемыя для класснаго чтенія, не должны давать готоваго, въ особенности моральнаго, *вывода* [1]),

[1]) Какъ дѣти усваиваютъ мораль произведенія,—характерные примѣры даетъ Трошинъ въ цит. выше статьѣ. См. также: *Елачичъ*. Мѣсто морали въ дѣтской книгѣ („Педаг. Обозр." 1912, I). *Вольгастъ*. Проблемы дѣтскаго чтенія, стр. 49—50, 53 и др.

а должны будить мысль дѣтей; на этомъ основаніи многіе составители хрестоматій отбрасываютъ, напр., мораль басенъ И. Крылова, не даютъ заглавій статей (часто въ заглавіяхъ выражается именно идея, выводъ); и ужъ никакъ нельзя одобрить съ этой точки зрѣнія готовыхъ выводовъ *практическихъ* хрестоматій, въ родѣ только что указанной, потому что а) это не соотвѣтствуетъ совершенно существу художественнаго произведенія, задача котораго заключается именно въ пробужденіи мысли, которая (мысль) никогда не дается въ немъ готовой, а воспріятіе ея всегда субъективно; b) это не отвѣчаетъ и задачамъ объяснительнаго чтенія въ школѣ; c) нарушаетъ, наконецъ, основной законъ обученія—самодѣятельности дѣтей. 5) Для класснаго чтенія необходимы произведенія небольшого объема. „Сравнительно небольшой объемъ произведенія, по справедливому замѣчанію Кульмана, очень важенъ для класснаго преподаванія, имѣющаго цѣлью изученіе языка въ широкомъ смыслѣ этого слова и пріученіе учениковъ къ вдумчивому чтенію художественныхъ произведеній. И лексиконъ учащихся и способность пользоваться этимъ лексикономъ скорѣе разовьются на активной работѣ, чѣмъ на пассивномъ слушаніи хотя бы и очень интереснаго чтенія учителемъ цѣльныхъ произведеній дѣтской художественной литературы“ [1]). 6) Произведенія для класснаго чтенія нужно брать изъ родной литературы, отражающей родную жизнь, родную природу... Русская художественная литература такъ богата и нравственными мотивами.

Какую же изъ существующихъ хрестоматій избрать для класснаго чтенія на второй ступени обученія?

Этотъ вопросъ рѣшается въ зависимости отъ цѣлей класснаго объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній. Цѣль же этого чтенія, мы говорили, заключается въ томъ, чтобы научить дѣтей понимать художественное произведеніе, научить читать его. Съ точки зрѣнія этой задачи опредѣляется и цѣль хрестоматіи. Научить читать художественное произведеніе это значитъ научить понимать

---

[1]) Методика, стр. 238—9.

и жизнь, которую оно отражаетъ. Вмѣстѣ съ этимъ въ школѣ уже должно быть положено и личное отношеніе къ автору произведенія. „Только тогда, когда мы умѣемъ любить и цѣнить книгу, какъ документъ человѣческой души,—говоритъ Вольгастъ,—является у насъ литературное отношеніе къ художественнымъ произведеніямъ, интересъ фабулы по отношенію къ интересу эстетическому становится на надлежащее мѣсто, играя второстепенную и даже служебную роль“ [1]). На этомъ основаніи мы не склонны одобрить тѣ хрестоматіи, которыя въ произведеніи цѣнятъ лишь фабулу или идею и даютъ подборъ матеріала по опредѣленной логической схемѣ (хрестоматіи третьяго типа). Развѣ мыслимо подвести хотя бы лучшія наши произведенія подъ рубрики заранѣе формулированныхъ идей и схемъ? Это сдѣлать такъ же трудно, какъ трудно подвести подъ нихъ жизнь [2]). Въ центрѣ хрестоматіи должно стоять одно понятіе—*художественнаго произведенія*. Хрестоматіи названнаго типа могли бы, конечно, дать прекрасный матеріалъ *для группового внѣкласснаго чтенія*, но не для класснаго. Хрестоматіи, въ центрѣ вниманія которыхъ стоитъ обученіе родному живому языку (четвертаго типа), грѣшатъ распредѣленіемъ матеріала по такому искусственному принципу, какъ времена года. Для эстетическаго воспріятія (а тѣмъ болѣе, скажемъ, обученія языку) вовсе не требуется такой (лѣтней, зимней...) обстановки, иначе и въ ясный зимній день нельзя будетъ читать про зимній вечеръ и ночную вьюгу. Но, главное, въ такомъ распредѣленіи матеріала, равно и въ распредѣленіи по логическимъ вопросамъ, нѣтъ того, что мы называемъ личностью писателя, нѣтъ здѣсь „документовъ души“. Нѣтъ этой личности писателя и въ хрестоматіяхъ перваго типа. И въ тѣхъ и другихъ и третьихъ басня Крылова стоитъ рядомъ съ стихотвореніемъ Бальмонта, „Недоросль“ Фонвизина—съ разсказомъ Гаршина, Лермонтовъ—съ Чеховымъ и т. д. Практическія хрестоматіи имѣютъ свои спеціальныя цѣли и въ общей

[1]) Цит. соч., 119.

[2]) Поэтому составители хрестоматій 3-го типа никогда не свободны отъ упрека въ односторонности подбора и искусственности распредѣленія матеріала.

системѣ обученія родному языку найдутъ, конечно, *свое* мѣсто... Хрестоматія для класснаго чтенія должна дать художественное отображеніе жизни съ точки зрѣнія личности писателя. Принимая, затѣмъ, во вниманіе курсъ „литературы" въ старшемъ классѣ (который долженъ освѣтить литературу съ точки зрѣнія идеаловъ извѣстной эпохи и личности писателя), мы должны остановиться на второмъ типѣ хрестоматій.

Наиболѣе удобной какъ для средней школы, такъ и для народныхъ школъ повышеннаго типа является хрестоматія Мартыновскаго. Распредѣляя курсъ чтенія по классическимъ писателямъ, она имѣетъ и свои другія преимущества. 1) Матеріалъ распредѣляется въ хрестоматіи концентрически въ трехъ книгахъ, при чемъ въ послѣдней книгѣ помѣщены произведенія литературы, начиная съ Кантемира и кончая Гоголемъ, нѣсколько произведеній иностранной литературы и критическія статьи по древней словесности и Ломоносовѣ. 2) Большія произведенія въ цѣляхъ методическихъ раздѣлены на логическія части, что облегчаетъ отчасти пользованіе ими въ классной работѣ. 3) Произведенія каждаго отдѣльнаго писателя распредѣлены по темамъ, иногда типамъ и связаны между собой. 4) Въ хрестоматіи дается часто матеріалъ для предварительныхъ бесѣдъ; автобіографическія произведенія поставлены въ связь съ біографіей поэта. 5) Эти біографіи даны при каждомъ писателѣ, къ сожалѣнію, только иногда очень кратки, не сообщаютъ, напр., ничего о дѣтствѣ писателя: для дѣтей этотъ матеріалъ всегда интересенъ. 6) Помимо распредѣленія по писателямъ и концентрамъ, въ 3 ч. хрестоматіи даны два указателя ко всѣмъ частямъ: теоретико-литературный и именной—алфавитный; эти указатели облегчаютъ пользованіе хрестоматіей на урокахъ теоріи и исторіи словесности. 7) Въ хрестоматіи затѣмъ дано много примѣчаній, даются иногда вопросы къ произведеніямъ. Это облегчаетъ пользованіе ей на урокахъ объяснительнаго чтенія. Есть недостатки въ хрестоматіяхъ Мартыновскаго, въ гигіеническомъ отношеніи: утомительный шрифтъ въ два столбца, малое разстояніе между строчками, испещренными цифрами

для указанія примѣчаній (во 2 ч. ихъ меньше, а въ третьей совсѣмъ нѣтъ), бумага сѣрая, не на чемъ отдохнуть глазу: ни одного рисунка, ни одной даже виньетки и т. п. Въ послѣднемъ изданіи указанные недочеты нѣсколько сглажены: помѣщены портреты писателей; бумага свѣтлѣе.

VII.

Виды письменныхъ работъ въ связи съ класснымъ и внѣкласснымъ чтеніемъ.

Въ нашу задачу не входитъ сложный вопросъ о постановкѣ письменныхъ работъ въ школѣ, въ данный разъ мы хотимъ лишь указать—и только указать—на тѣ работы, которыя такъ или иначе связаны съ объяснительнымъ класснымъ и внѣкласснымъ чтеніемъ. Какъ унасъ, въ Россіи, такъ особенно въ Германіи вопросъ о методикѣ школьныхъ сочиненій является въ послѣднее время однимъ изъ самыхъ животрепещущихъ вопросовъ. Вполнѣ опредѣленно въ этой области уже обозначились двѣ школы: старая и новая, старая, сводящая вопросъ по-преимуществу къ умѣнію изложенія, строго охраняющая свои заставы въ видѣ описаній, разсужденій на отвлеченныя темы и под., и новая, видящая въ дѣтскихъ сочиненіяхъ главное средство эстетическаго развитія дѣтей, культивированія въ ребенкѣ „свободной личности“, цѣнящая въ немъ его „я“, его личный интересный міръ... Старая школа имѣетъ у насъ своихъ представителей: Гавриловъ, Бѣлявскій, Истоминъ; въ Германіи—Рейнъ, Рудэ, отчасти Леманъ и др.; новая школа имѣютъ также своихъ защитниковъ и тамъ и здѣсь; назовемъ Алферова, Тумима, Голубкова, Лопыреву и Соловьеву и др.; Шаррельмана, Лоренцена, Рейфа и др.

Принципы старой школы, однако, еще не отжили свой вѣкъ, и нѣкоторые изъ нихъ до сихъ поръ имѣютъ неоспоримую цѣнность; съ другой стороны, и новые принципы, несомнѣнно, завоюютъ себѣ надлежащее мѣсто въ школѣ.

Логико-стилистическія работы и „свободныя сочиненія“— вотъ полюсы современной методики сочиненій. Въ связи съ объяснительнымъ класснымъ и внѣкласснымъ чтеніемъ возможно вести и тѣ и другія работы, при чемъ первыя намъ хотѣлось бы лучше назвать (обычно ихъ называютъ „изложеніями“, „переложеніями“) просто *упражненіями*, которыя подготовляютъ къ сочиненіямъ и такъ или иначе могутъ переходить въ ихъ разрядъ. Проложить рѣзкую грань между тѣми и другими трудно, потому что и „излагая“, подъ руководствомъ учителя, дѣти могутъ проявлять творчество и самодѣятельность, т. е. „сочинять“. Во всякомъ случаѣ, по нашему убѣжденію, между изложеніями-упражненіями, въ качествѣ переходной ступени къ самостоятельнымъ работамъ надъ произведеніями художественнаго слова, должны быть поставлены сочиненія по художественной (живописной) картинкѣ: достоинства ея именно въ томъ, что она *художественно-наглядно* выражаетъ міръ дѣйствительности и человѣческой жизни. Отъ нея уже естественный переходъ къ сочиненіямъ по картинѣ, созданной художественнымъ словомъ; послѣдняя потребуетъ большей мобилизаціи силъ, чѣмъ картинка въ живописи; на этомъ основаніи сочиненія эти и должны быть тѣсно связаны съ работами (классными и внѣклассными) надъ художественнымъ словомъ, т. е. съ чтеніемъ художественныхъ произведеній: чтеніе какъ разъ и должно дать пріемы пользованія ими (произведеніями) и умѣнье понимать ихъ краски и настроеніе.

Опуская виды работъ, которыя мы назвали „переходными“, укажемъ лишь тѣ, которыя тѣсно связаны съ чтеніемъ произведеній художественнаго слова [1]).

1. Воспроизведеніе плана прочитанной статьи: а) по вопросамъ, б) въ видѣ повѣствовательныхъ картинныхъ предложеній и в) въ видѣ общихъ „логическихъ“ заглавій.

2. Воспроизведеніе содержанія („изложеніе“) прочитаннаго произведенія съ сохраненіемъ его плана и формы (по воспроизведенному уже плану или самостоятельно).

[1]) Не забудемъ, что къ числу упражненій въ словѣ относятся и элементарныя работы, связанныя съ изученіемъ синтаксиса; но онѣ не связаны съ *чтеніемъ*.

3) То же—съ сохраненіемъ плана, но съ измѣненіемъ формы (напр., діалогической на монологическую).

4. То же—съ измѣненіемъ плана и формы.

5. Сокращеніе произведенія: выдѣленіе скелета его. Конечный моментъ этой работы—передать то, безъ чего разсказъ теряетъ уже свой смыслъ, становится непонятнымъ [1]).

6. Извлеченіе а) частей изъ цѣлаго произведенія (картинъ или мыслей) или б) характерныхъ признаковъ предмета или явленія (характеристики героевъ, событій, быта...); болѣе сложныя работы этого рода связаны съ курсомъ теоріи и исторіи словесности.

7. Письменные отчеты о прочитанномъ.

8. Инсценированіе произведеній.

9. Сопоставленія (сравненія) образовъ художественныхъ произведеній (или мыслей одного и нѣсколькихъ произведеній), при чемъ сравненіе можетъ относиться или непосредственно къ содержанію образовъ, или къ стилю *писателя*.

10. Обобщенія на темы, въ родѣ слѣдующихъ: мотивы пѣсенъ Кольцова, лирики Лермонтова и под.

11. Свободное распространеніе произведенія въ его отдѣльныхъ частяхъ.

12. Составленіе своего разсказа по образцу и матеріалу данныхъ произведеній—т. н. „подражанія“.

13. Задачи: а) свободный отвѣтъ на одинъ—два общихъ вопроса по поводу прочитанныхъ произведеній, разработка которыхъ вначалѣ дается литературными бесѣдами; б) отвѣтъ на вопросы: что понравилось или поразило въ произведеніи и почему; согласны ли вы со взглядами героя или автора и под.

14. Доклады, рефераты на основаніи самостоятельно прочитанныхъ произведеній и, возможно, пособій.

15. Свободное рисованіе иллюстрацій къ какому-либо моменту произведенія, или ряда иллюстрацій къ цѣлому произведенію (свободное изложеніе произведенія „графическимъ языкомъ“).

---

[1]) Вмѣстѣ съ сочиненіями по картинкѣ этотъ видъ работъ можетъ быть также отнесенъ къ числу „среднихъ“, „переходныхъ“.

Письменнымъ упражненіямъ и сочиненіямъ должны предшествовать *устныя* упражненія и сочиненія.

Указанные виды работъ должны практиковаться въ порядкѣ отъ менѣе сложныхъ къ болѣе сложнымъ, при чемъ каждый изъ нихъ можетъ имѣть свои ступени и начинаться въ младшихъ классахъ. Мы не склонны вообще защищать искусственнаго методическаго дѣленія сочиненій на описанія, повѣствованія, характеристики, разсужденія. Въ самомъ младшемъ классѣ мы найдемъ дѣтей, которыя умѣютъ и описывать и разсказывать и разсуждать и дѣлать характеристики. Въ каждое сочиненіе могутъ входить всѣ эти элементы. По существу же, напр., для того, чтобы умѣть описывать и повѣствовать, нужно умѣть и разсуждать; не умѣя разсуждать, нельзя сдѣлать и характеристику, равно какъ всякое описаніе и повѣствованіе есть уже и характеристика, такъ какъ описать и разсказать—это значитъ уже и выбрать *характерныя* черты предмета и событія. А между тѣмъ характеристика считается самымъ труднымъ видомъ работъ; обычно она и отодвигается къ старшимъ классамъ, успѣхъ же этой работы зависитъ всецѣло отъ способности наблюденія: самыя маленькія дѣти даютъ иногда окружающимъ очень мѣткія прозвища, т. е. характеристику ихъ по выдающемуся признаку. Считается труднымъ и разсужденіе; но если бы дѣти не разсуждали, они не могли бы и учиться; даже для того, чтобы продѣлать упражненіе съ „сокращеніемъ“ произведенія, нужно обладать этой способностью. Вопросъ о выработкѣ ясности мысли и правильныхъ формъ для ея выраженія—другой вопросъ, который рѣшается общимъ развитіемъ дѣтей. Огромную же роль въ этомъ развитіи играетъ сознательное чтеніе: оно даетъ дѣтямъ и реальный матеріалъ для наблюденій и размышленій и характерную форму для ихъ выраженія [1]).

[1]) *Типичные* виды сочиненій описательныхъ, повѣствовательныхъ и разсужденій разсматриваетъ *теорія* словесности.

Оглавленіе.

Стр.

Введеніе 1

Типы уроковъ объяснительнаго чтенія художественныхъ произведеній. 9

Нѣсколько практическихъ замѣчаній для руководителей объяснительнымъ чтеніемъ 25

Глава I, 1. Произведенія эпоса идеальнаго. Баллада. 32

„ 2. Произведенія эпоса дѣйствительности. Басня. 49

„ 3. Произведенія лирическія 66

„ 4. Произведенія символическія 78

Глава II, 1. Уроки объяснительнаго чтенія съ рисункомъ 82

„ 2. Иллюстрація на урокахъ чтенія 89

„ 3. Инсценированіе произведеній, музыкальныя иллюстраціи, лѣпка 96

Глава III, 1. Уроки выразительнаго чтенія 101

„ 2. Уроки съ цѣлію развитія устной и письменной рѣчи учащихся 110

Глава IV. Уроки теоріи и исторіи словесности 115

Глава V. Внѣклассное чтеніе. 125

Глава VI. Вопросъ о классной хрестоматіи 154

Глава VII. Виды письменныхъ работъ въ связи съ класснымъ и внѣкласснымъ чтеніемъ. 165

Замѣченныя опечатки.

			Напечатано:	Слѣдуетъ читать:
На стр.	14,	2 строка сверху	произѣнія	произведенія
„	17,	5 „ снизу	„Ангаръ“	„Анчаръ“
„	19.	12 „ „	усвоиваемъ	усваиваемъ
„	22,	9 „ „	выводя	, выходя
„	23.	13 „ „	на лицо	налицо
„	27,	7 „ „	вывода синтеза	вывода - синтеза
„	36,	21 „ „	значить	значитъ
„	43,	23—24 „ „	повѣ-ствовательные	повѣст-вовательные
„	57,	25 „ „	бладодаря	благодаря
„	58,	5 „ сверху	какія	какіе
„	83,	11 „ „	учителъ	учитель
„	100,	3 „ „	которыя	которые
„	105,	19 „ снизу	рѣчью	рѣчь
„	106,	12 „ „	шумо	шумно
„	109.	6 „ „	волкомъ	волками
„	110.	18 19 „ „	тер-линомъ	тер-миномъ
„	114,	18 „ „	Ели	Если
„	124,	2 „ сверху	Стонинъ	Стоюнинъ
„	129,	13 „ снизу	разскахъ	разсказъ
„	133,	6 „ сверху	систематическія	систематическіе
„	„	9—10 „ „	Зе-вичъ	Зе-вигъ
„	135,	7 „ снизу	возбужденныя	возбужденные
„	138,	8 „ „	упраженія	упражненія
„	152,	19 „ „	, наконецъ,	—
„	153,	примѣч., 11—12 стр. сн.	Силиковъ	Силаковъ
„	160,	5 строка сверху	помянутыя	Упомянутыя

Того же автора:

1. Объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній. Ч. I. Задачи и методы объяснительнаго чтенія худож. произведеній. Кіевъ. 1912 г. Ц. 65 к.
2. Поэтъ дѣтской души— А. П. Чеховъ. Кіевъ. 1912 г. Ц. 20 к.
3. Задачи художественнаго творчества. Печатается.
4. Критико-библіографическій обзоръ руководствъ по методикѣ объяснительнаго чтенія. Печатается.

СКЛАДЪ ИЗДАНІЯ:

въ Кіевѣ (книжный магазинъ И. А. Розова) и у автора (Глуховъ, Учительскій институтъ).